

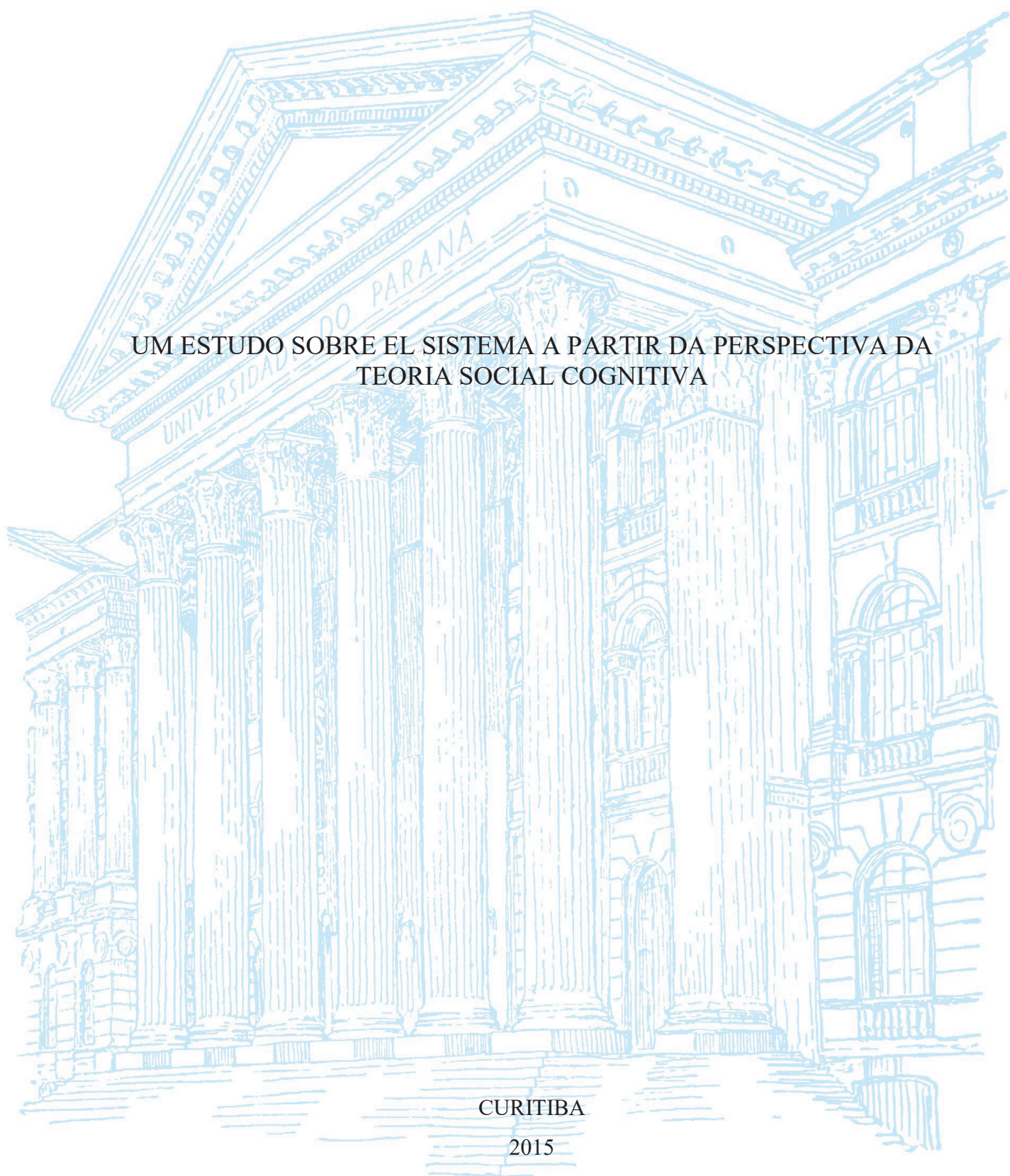
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

VERIDIANA DE LIMA GOMES KRÜGER

UM ESTUDO SOBRE EL SISTEMA A PARTIR DA PERSPECTIVA DA  
TEORIA SOCIAL COGNITIVA

CURITIBA

2015



VERIDIANA DE LIMA GOMES KRÜGER

UM ESTUDO SOBRE EL SISTEMA A PARTIR DA PERSPECTIVA DA  
TEORIA SOCIAL COGNITIVA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Música, Setor de Artes, Comunicação e Design, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título Mestre em Música.

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo.

CURITIBA

2015

Catálogo na publicação  
Mariluci Zanela – CRB 9/1233  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Krüger, Veridiana de Lima Gomes  
Um estudo sobre *El Sistema* a partir da perspectiva da Teoria Social  
Cognitiva / Veridiana de Lima Gomes Krüger – Curitiba, 2015.  
144 f.

Orientadora: Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo  
Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e  
Design da Universidade Federal do Paraná.

1. Música – Instrução e estudo. 2. Música – Motivação - Cognição. 3.  
Projeto El Sistema – Música – Metodologia. I. Título.

CDD 781.11



## PARECER

Defesa de dissertação de mestrado de **Veridiana de Lima Gomes Krüger** para obtenção do título de **Mestre em Música**.

Os abaixo assinados, **Rosane Cardoso de Araújo**, **Luciana Del Ben** e **Maurício Dottori**, arguiram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação: **Um Estudo sobre El Sistema a partir da Perspectiva da Teoria Social Cognitiva**.

Procedida a arguição, segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Música**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADO Não APROVADO
<b>Rosane Cardoso de Araújo (UFPR)</b>	<i>Rosane Cardoso de Araújo</i>	<i>aprovada</i>
<b>Luciana Del Ben (UFRGS)</b>	<i>Luciana Del Ben</i>	<i>aprovada</i>
<b>Maurício Dottori (UFPR)</b>	<i>Maurício Dottori</i>	<i>aprovada</i>

Curitiba, 20 de fevereiro de 2015.

*[Assinatura]*  
 Prof. Dr. Danilo Ramos  
 Coordenador do PPGMúsica

## AGRADECIMENTOS

A Deus.

A minha família, em especial ao meu marido Igor, e aos meus pais Valdyr e Maria, por me apoiarem em todos os momentos de minha vida.

Ao meu marido, Igor, por estar sempre ao meu lado, por ter contribuído com esta pesquisa tanto pessoal quanto profissionalmente, por todas as críticas, reflexões, sugestões, enfim, todas as “co-orientações” dedicadas ao meu trabalho.

A minha orientadora, Profa. Dra Rosane Cardoso de Araújo, serei sempre grata pela oportunidade, confiança, dedicação e apoio durante a realização desta pesquisa.

Aos membros da banca de qualificação e defesa: Profa. Dra. Luciana Del-Bem e Prof. Dr. Maurício Dottori, pelas diferentes leituras e sugestões que contribuíram para a construção desta dissertação.

Aos professores do PPG-Música da UFPR: Prof. Dr. Maurício Dottori e Prof. Dr. Guilherme Romanelli, pelo conhecimento compartilhado, comprometimento com os alunos do curso e por estarem sempre dispostos a nos ajudar.

Ao Prof. Saul Neves de Jesus, pelo envio de seu livro.

À *Fundación Musical Simón Bolívar*, em especial Gabriela Ortiz, Maria Antonieta Borjas, Romina Noviello, Ron Davis e Victor Rojas, pela receptividade com que prontamente atenderam minha solicitação de pesquisa.

Aos participantes desta pesquisa, que gentilmente dedicaram seu tempo para me conceder as entrevistas.

Aos colegas do grupo de pesquisa PROFCEM por compartilharem suas experiências e reflexões.

Ao Gabriel Snak Firmino, servidor do PPG-Música, pelo apoio técnico/administrativo no decorrer do mestrado.

À CAPES, elo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

*Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante  
do que ter aquela velha opinião formada sobre  
tudo...*

*RAUL SEIXAS*

## RESUMO

O tema desta pesquisa é o projeto de educação musical venezuelano internacionalmente conhecido como *El Sistema*. Nesta pesquisa, *El Sistema* foi investigado sob o ponto de vista motivacional. Dentre as diversas abordagens teóricas que explicam a motivação humana, nesta pesquisa utilizei como base teórica as concepções de Albert Bandura, contidas em sua obra intitulada “Teoria Social Cognitiva” – TSC (1986). O objetivo geral desta pesquisa foi investigar se os procedimentos metodológicos de ensino, utilizados em *El Sistema* apresentam características que potencializam a motivação dos alunos que participam do projeto a partir da perspectiva da teoria de Bandura. Como objetivos específicos esta pesquisa pretendeu averiguar se os procedimentos de ensino utilizados pelos professores interferem no processo de desenvolvimento das crenças de autoeficácia dos alunos e de que maneira isso ocorre e verificar se esses procedimentos influenciam no desenvolvimento do processo de autorregulação dos alunos. Para que os objetivos pudessem ser alcançados, foi realizado um estudo de caso, e como técnicas de coletas de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e análise de documentos. Participaram desta pesquisa professores, coordenadores acadêmicos e alunos de *El Sistema*. A partir da análise dos dados da pesquisa traçou-se em linhas gerais a macroestrutura da metodologia de ensino criada pelo projeto. Destaco como principais resultados da análise dos procedimentos metodológicos de ensino utilizados pelos professores: a) proporcionam ao aluno o desenvolvimento de fortes crenças de autoeficácia, principalmente por meio de experiência vicária e controle dos estados físicos e emocionais, b) os dados desta pesquisa demonstram que o aspecto de destaque desses procedimentos é a promoção da autorregulação da aprendizagem. A contribuição desta pesquisa para a área da educação musical refere-se tanto à compreensão de um modelo de ensino que está sendo desenvolvido ao longo de 40 anos e que até então carecia de tratamento científico, quanto a uma aproximação entre teoria e prática por meio da identificação de elementos pertencente à TSC de Bandura nos procedimentos metodológicos utilizados para o ensino da música em *El Sistema*.

Palavras-chave: *El Sistema*. Procedimentos metodológicos de ensino. Motivação. Autorregulação acadêmica. Crenças de autoeficácia.

## ABSTRACT

The theme of this research is the Venezuelan music education project internationally known as *El Sistema*. In this research, *El Sistema* was investigated under the motivational point of view. Among the various theoretical approaches to explain human motivation, this study used as a theoretical basis the views of Albert Bandura, contained in his work entitled "Social Cognitive Theory" - SCT (1986). The overall objective of this research was to investigate the methodological procedures for teaching, used in *El Sistema* have features that enhance the motivation of the students participating in the project from the perspective of Bandura's theory. Specific objectives this research intended to find out whether the teaching procedures used by teachers interfere in the development process of self-efficacy beliefs of students and how this occurs and verify that these procedures affect the development of self-regulation process of the students. So that the objectives could be achieved, a case study was carried out, and how techniques of data collection were used semi-structured interviews and document analysis. Teachers participated in this research, academic coordinators and *El Sistema* students. From the analysis of the survey data outlined in general terms the macrostructure of teaching methodology created by the project. We highlight the main results of the analysis of the teaching methodological procedures used by teachers: a) provide students with the development of strong beliefs of self-efficacy, mainly through vicarious experience and control of physical and emotional conditions, b) the data from this research demonstrate that the prominent feature of these procedures is to promote self-regulation of learning. The contribution of this research to the field of music education refers both to the understanding of an educational model that is being developed over 40 years and that previously lacked scientific treatment, about a rapprochement between theory and practice through identification of elements belonging to the SCT Bandura in the methodological procedures used for music education in *El Sistema*.

Keywords: *El Sistema*. Methodological procedures of education. Motivation. Academic self-regulation. Self-efficacy beliefs.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Adaptação dos processos que energizam a motivação .....	22
<b>Figura 2:</b> Características das teorias mecanicistas e cognitivistas da motivação .....	25
<b>Figura 3:</b> Adaptação da representação do modelo de causação recíproca triádica de BANDURA .....	33
<b>Figura 4:</b> Tradução do esquema de representação de concepção de motivação gerada cognitivamente, baseado em metas, expectativas de resultados e causa percebida de sucesso e falha.....	34
<b>Figura 5:</b> Subfunções do sistema de autoregulação .....	36
<b>Figura 6:</b> Fases cíclicas que compõem a autorregulação acadêmica segundo Zimmerman.....	39
<b>Figura 7:</b> Adaptação da ilustração de dois tipos de expectativas .....	42
<b>Figura 8:</b> Tradução e adaptação do relacionamento condicional entre as crenças de eficácia e as expectativas de resultado.....	43
<b>Figura 9:</b> Representação das oito fases de desenvolvimento do currículo de El Sistema.....	83

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Adaptação das expressões comportamentais da motivação .....	22
<b>Tabela 2:</b> Adaptação das expressões psicofisiológicas da motivação.....	23
<b>Tabela 3:</b> Evolução do constructo autoeficácia na Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura .....	41
<b>Tabela 4:</b> Categorização dos participantes da pesquisa.....	72
<b>Tabela 5:</b> Instrumentos de coleta de dados por participante. ....	73

## LISTA DE SIGLAS

CAIM - *Centro Académico Infantil Montalbán*

CAL - *Centro Académico de Lutería*

CNASPM - *Centro Nacional de Acción Social por la música*

FMSB - *Fundación Musical Simón Bolívar*

NIS - *Programa Nuevos Integrantes*

PAP - *Programa Académico Penitenciario*

PEE - *Programa de Educación Especial*

TSC – *Teoría Social Cognitiva*

PROFCEM – *Grupo de Pesquisa Processos Formativos e Cognitivos em Educação Musical CNPq/UFPR*

UFPR – *Universidade Federal do Paraná*

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>18</b>
1.1 MOTIVAÇÃO	19
1.1.1 O conceito de motivação	19
1.1.2 O estudo da motivação	20
1.2 TEORIA SOCIAL COGNITIVA	25
1.2.1 O funcionamento humano sob a perspectiva da Teoria Social Cognitiva	28
1.2.2 Motivação sob a abordagem da Teoria Social Cognitiva	33
1.2.3 Autorregulação	35
1.2.4 Crenças de autoeficácia	40
1.2.5 Aproximação da Teoria Social Cognitiva ao processo de ensino e aprendizagem	50
<b>CAPÍTULO 2 METODOLOGIA</b>	<b>64</b>
3.1 ESTUDO DE CASO	67
3.2 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	69
3.2.1 Entrevista semiestruturada	69
3.2.2 Análise de documentos	70
3.3 CONTATO COM EL SISTEMA	71
3.4 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES	72
3.5 SÍNTESE DOS PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	74
3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	75
<b>CAPÍTULO 3 RESSULTADOS E DISCUSSÕES</b>	<b>76</b>
3.1 ESTRUTURA EDUCACIONAL	77
3.1.1 Núcleos	77
3.1.2 Centros de formação	77
3.1.3 Programas	79
3.1.4 Fases de ensino	81
3.1.5 Macroestrutura da metodologia de ensino de El Sistema	83
3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE ENSINO DE EL SISTEMA E A RELAÇÃO COM A TSC	90
3.2.1 Crenças de autoeficácia	91
3.2.2 Autorregulação acadêmica	107
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>138</b>

## INTRODUÇÃO

---

A presente pesquisa traz em evidência o *Sistema Nacional de Coros y Orquestas Infantiles e Juveniles de Venezuela*. Mundialmente conhecido como *El Sistema*, o projeto foi criado em 1975 por José Antonio Abreu com o objetivo de oportunizar a jovens músicos venezuelanos o aperfeiçoamento musical através da prática coletiva e gerar um campo de trabalho para esses profissionais, que, na época, era muito limitado na Venezuela. Ao longo de seus 40 anos ininterruptos de atividades, *El Sistema* tem se destacado no cenário internacional devido aos resultados artísticos e educacionais que vem obtendo. Atualmente, o projeto atende cerca de 500 mil crianças, jovens e adolescentes em todo território venezuelano.

*El Sistema* tem uma meta em comum em seus 400 núcleos de formação que estão distribuídos em todo território venezuelano: a busca pela excelência musical. Os êxitos<sup>1</sup> artísticos alcançados pelo projeto são atribuídos ao modelo de ensino utilizado nos núcleos, o qual é utilizado como referência por mais de 50 países que já possuem um sistema de coros e orquestras inspirados no modelo venezuelano (FMSB, 2013;

---

<sup>1</sup> Através de suas orquestras principais, *El Sistema* está inserido no domínio da música orquestral de concerto. Segundo Csikszentmihalyi (1996, p.37) “[...] O conhecimento é convencionado por símbolos dentro de domínios discretos – geometria, música, religião, sistemas legais, etc. Cada domínio constrói seus próprios elementos simbólicos, suas próprias regras e normalmente tem seus próprios sistemas de notação. Através de variadas formas, cada domínio descreve um pequeno mundo isolado no qual as pessoas podem pensar e agir com clareza e concentração”. Como em todo o domínio, as pessoas que estão inseridas nele, se visarem obter resultados exitosos, precisam aprender elementos simbólicos, suas regras e seus sistemas de notação, em suma, precisam conhecer profundamente este mundo particular para pensar e agir com clareza dentro dele. Dessa forma, ao falarmos dos êxitos artísticos e educacionais de *El Sistema*, é preciso que tenhamos em mente o domínio no qual o projeto se insere. Assim, nesta pesquisa, assume-se que os êxitos artísticos e educacionais de *El Sistema* estão relacionados ao domínio do qual pertence o projeto – a música coral e orquestral de concerto, uma vez que este é o objetivo do projeto – formar músicos de excelência para música coral orquestral de concerto.



KRÜGER, 2012; SÁNCHEZ, 2007; CREECH et al., 2013; MORA-BRITTO, 2011; TUNSTALL, 2012; SILBERMAN, 2013).

O primeiro contato que tive com *El Sistema* foi no início do ano de 2012 e, ao pesquisar a respeito do projeto, passei a me questionar sobre os fatores que contribuíram para que ele se mantivesse ativo por tantos anos ininterruptos e alcançando resultados educacionais e artísticos satisfatórios. Deve-se ter em vista que o processo de aprendizagem musical exige do aluno/instrumentista grande esforço físico, mental e emocional para superar longas jornadas de estudo, as quais, muitas vezes, não apresentam resultados imediatos, podendo levar semanas, meses e até anos para que o aluno perceba o seu progresso no instrumento. Em alguns casos, os alunos nem chegam a perceber algum tipo de resultado e acabam por interromper o processo de desenvolvimento das habilidades musicais. Assim, o aspecto que mais me chama a atenção em *El Sistema* é a forma como a aprendizagem musical é conduzida e que tem se demonstrado eficaz se analisarmos os resultados educacionais que tem obtido.

Os dados, aos quais eu tinha acesso, na época em que conheci o projeto *El Sistema*, me levaram a crer, inicialmente, que os resultados no campo da educação musical eram fruto de um método de ensino eficiente que fora elaborado com base em outros métodos utilizados pela cultura europeia para o ensino da música. Naquela época, elaborei um projeto no qual eu tinha como objetivo identificar quais as características presentes nesse método. Porém, ao assistir a uma palestra que tratava do tema “Música e Motivação” proferida pela Professora Dra. Rosane Cardoso de Araújo, na Universidade de Artes do Paraná, em setembro de 2012, eu percebi que os procedimentos metodológicos de ensino, descritos no referencial teórico acerca da metodologia utilizada em *El Sistema*, aproximavam-se mais de processos motivacionais do que de um método específico de ensino. Desde então, tenho buscado encontrar as explicações que dão conta do sucesso de *El Sistema* a partir de uma leitura dos aspectos motivacionais que estão por trás dos procedimentos metodológicos de ensino utilizados no projeto.

A motivação na perspectiva contemporânea pode ser entendida como o que move o indivíduo em direção a seus objetivos. Segundo Reeve (2006), o objetivo das pesquisas sobre motivação é investigar um fenômeno, construir teorias e testar hipóteses

que expliquem como a motivação funciona de modo a produzir o fenômeno em questão, auxiliando na explicação sobre o que dá ao comportamento sua energia e direção.

No contexto do ensino da música, com o intuito de compreender como as crianças desenvolvem o desejo de iniciar e prosseguir o estudo de um instrumento musical, educadores e pesquisadores têm buscado respostas a partir de pesquisas que envolvem fatores psicológicos como, por exemplo, a motivação. As teorias atuais apontam a motivação como parte integrante do processo de aprendizagem dos estudantes, auxiliando-os a adquirir a gama de comportamentos adaptativos que lhes irão proporcionar melhores chances de alcançar seus objetivos pessoais (O'NEILL e McPHERSON, 2002). Pesquisas que propõem um diálogo entre psicologia/educação/música têm discutido questões cognitivas, sociais e afetivas dos indivíduos a partir de teorias significativas no campo dos estudos motivacionais. Segundo Araújo (2010), dentre as abordagens cognitivistas, podem-se destacar o estudo da autodeterminação, da expectativa-valor, da teoria do fluxo e das crenças de autoeficácia, dentre outras.

Sánchez (2007), a partir da análise e da reflexão de fontes de informações diversas, apresenta alguns fatores, que considera como pontos principais e que dão conta do êxito obtido em *El Sistema*, sendo eles: o líder, os venezuelanos, o fundamento filosófico, o fundamento psicológico, o fundamento sociológico, o currículo e o financiamento. A respeito dos fatores psicológicos, o autor relata que um dos aspectos que contribui com os resultados que o projeto tem obtido pode ser relacionado ao ambiente de ensino que proporciona alto nível de motivação, porém o autor não especifica com maiores detalhes de que forma ocorre essa motivação. Sendo assim, o meu foco de estudo está no fator motivacional e de como este ocorre no âmbito de *El Sistema*. Levando em consideração as características do meu objeto de estudo, nesta pesquisa, o enfoque da motivação é dado com base nas questões sociais e cognitivas, tendo como fundamento epistemológico a Teoria Social Cognitiva proposta por Albert Bandura (1986).

Nessa teoria, o comportamento humano é considerado produto de uma inter-relação dinâmica entre influências pessoais – comportamentais – ambientais. A interpretação dos resultados do comportamento do indivíduo informa e altera o

ambiente em que este vive que, por sua vez, informa e altera o comportamento futuro do indivíduo (PAJARES e ORLAZ, 2008). Essa perspectiva de motivação inter-relaciona os fatores pessoais (na forma de crenças e expectativas), ambientais (por exemplo, a instituição em que o aluno estuda) e comportamentais (como a atitude do aluno após um mau desempenho em alguma atividade). Como aspectos de destaque da TSC para a motivação do indivíduo estão a autorregulação – capacidade de regular o próprio comportamento alterando e adaptando metas e estratégias com o intuito de obter realizações pessoais – e as crenças de autoeficácia – “crenças que o indivíduo tem acerca da sua capacidade para organizar e executar cursos de ações requeridos para alcançar determinados tipos de desempenhos” (BANDURA, 1997, p.2).

A hipótese que surgiu a partir da pesquisa a respeito dos procedimentos metodológicos de ensino utilizados em *El Sistema* e da concepção de Bandura para o funcionamento e a motivação humana é que esses procedimentos podem ser interpretados a partir da Teoria Social Cognitiva e que garantem alto nível de motivação, por favorecerem o aumento das crenças de autoeficácia de seus alunos e proporcionarem o desenvolvimento da autorregulação acadêmica de músicos e professores, podendo ser esse aspecto motivacional um dos fatores contribuintes para que o projeto alcance os resultados que vem obtendo.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar se os procedimentos metodológicos de ensino, utilizados em *El Sistema*, apresentam características que potencializam a motivação dos alunos que participam do projeto a partir da perspectiva da teoria de Bandura. Como objetivos específicos, esta pesquisa pretendeu: averiguar se os procedimentos de ensino utilizados pelos professores interferem no processo de desenvolvimento das crenças de autoeficácia dos alunos e de que maneira isso ocorre, e verificar se esses procedimentos influenciam no desenvolvimento do processo de autorregulação dos alunos.

Esta dissertação está dividida em três capítulos. No Capítulo 1, apresento o referencial teórico. A subseção 1.1, intitulada Motivação, traz uma visão geral do constructo ‘motivação’, iniciando com sua definição e apresentando um panorama de sua evolução. A subseção 1.2 do capítulo discorre a respeito da Teoria Social Cognitiva (1986) de Albert Bandura, apresentando seu desenvolvimento e o funcionamento

humano segundo essa perspectiva. A subseção 1.2.3 contém informações acerca da autorregulação e a forma como essa capacidade da agência humana pode interferir no processo de aprendizagem acadêmica. Na subseção 1.2.4 é apresentada a teoria da autoeficácia. A respeito da autoeficácia são apresentados: a definição de seu constructo; os processos psicológicos influenciados pelas crenças de autoeficácia; fontes de desenvolvimento de autoeficácia; avaliação das crenças de autoeficácia; e a influência que as crenças de autoeficácia exercem no processo de autorregulação. Para finalizar o capítulo, na subseção 1.2.5, apresento a aproximação da Teoria Social Cognitiva ao processo de ensino e aprendizagem, trazendo algumas considerações de pesquisas e aplicações práticas dos constructos que ela apresenta.

A metodologia que foi utilizada nesta pesquisa é exposta no Capítulo 2, no qual se justifica a escolha do estudo de caso como método de pesquisa, apresentam-se as técnicas utilizadas para a coleta dos dados, a escolha dos participantes que fizeram parte deste estudo e a síntese da coleta e análise dos dados.

No Capítulo 3, são apresento os resultados e as discussões. Primeiramente, é apresentada a estrutura educacional de *El Sistema*, destacando a rede construída pelo projeto a fim de alcançar seus objetivos educacionais. A seguir, apresenta-se a macroestrutura da metodologia de ensino criada em *El Sistema*. No final, mostram-se os procedimentos metodológicos utilizados pelos professores e a forma como estes podem se relacionar com os constructos autorregulação e crenças de autoeficácia, propostos na TSC. Finalizo esta dissertação com algumas considerações acerca da realização desta pesquisa, apresentando vantagens e limitações do presente estudo e destacamos ainda algumas possibilidades para estudos futuros acerca do tema.

---

***CAPÍTULO 1***  
***REFERENCIAL TEÓRICO***

---



Nesta pesquisa, utilizo como referencial teórico a Teoria Social Cognitiva (1986) de Albert Bandura. De acordo com a categorização das teorias motivacionais, a Teoria Social Cognitiva é classificada como sociocognitivista. Com o objetivo de situar o leitor quanto às perspectivas do constructo motivação por diferentes abordagens teóricas, na subseção 1.1 deste capítulo, apresento um breve relato do referido constructo. Na subseção 1.2 discorreremos a respeito da Teoria Social Cognitiva e da forma como ela compreende o funcionamento humano.

## 1.1 Motivação

---

### 1.1.1 O conceito de motivação

Pesquisas envolvendo o constructo motivação têm sido realizadas nas mais variadas áreas do conhecimento. A motivação no contexto escolar foi progressivamente estudada sob diversos aspectos e foram criadas muitas teorias e abordagens (BZUNECK, 2009). Em especial, no campo da psicologia educacional, os estudos se expandiram a partir de 1970 (WIGFIELD e ECCLES, 2002). Segundo Bzuneck (2009), uma primeira ideia sobre motivação “é fornecida pela origem etimológica da palavra, que vem do verbo latino *movere*” (p.9) originando o termo, semanticamente aproximando, *motivo*. Assim, Bzuneck (2009) explica que as palavras motivação e motivo são utilizadas frequentemente como sinônimos e são entendidas como o que move uma pessoa, o que a põe em ação ou o que a faz mudar o curso de determinada ação.

A motivação é entendida pelos pesquisadores tanto como um fator (ou conjunto de fatores) psicológico (s) quanto como um processo (BZUNECK, 2009). Huertas (2001) destaca a dificuldade de se conceituar a motivação. Tendo como base os estudos de Huertas (2001), compreende-se a motivação como um processo que precede a ação (ou ações) humana (s). Segundo Santos, Antunes e Schmitt (2010), ao considerarmos a motivação como um processo, é preciso compreendermos a complexidade que a envolve. Para os autores, “não há como compreender o “processo”

sem considerar uma vasta rede de inter-relações pessoais, em que múltiplos fatores, entendidos como partes, interferem no todo” (p.23). Segundo Bzuneck (2009) existe um consenso entre os estudiosos da motivação de que os fatores ou processos psicológicos “levam a uma escolha, instigam, fazem iniciar um comportamento direcionado a um objetivo” (p.9).

### 1.1.2 O estudo da motivação

Segundo Reeve (2006), os pesquisadores motivacionais buscam investigar as causas de dado fenômeno e assim construir teorias e testar hipóteses que possam explicar a forma como a motivação age para produzir o fenômeno estudado. No decorrer das pesquisas, ao avaliar uma determinada hipótese, é possível tanto compreender o fenômeno (construção de conhecimento teórico) quanto ter *insights* que possibilitem solucionar problemas que afetam a vida do pesquisador e de outras pessoas (construção de conhecimento prático). A partir das investigações “cabe à teoria explicar quais são os processos motivacionais e também como eles funcionam para energizar e direcionar o comportamento do indivíduo” (p.4).

São duas as questões permanentes no estudo da motivação. A primeira: O que causa o comportamento? Esta diz respeito à maneira como os fatores ou processos que envolvem a motivação operam no comportamento no que se refere ao início, à persistência, à mudança na direção de meta e eventual cessação da ação humana. A segunda: Por que o comportamento varia de intensidade? É necessário compreender que a motivação varia de forma diferente nas pessoas. Muitas das motivações básicas (p.ex.: fome, necessidade de afiliação, raiva) são compartilhadas por todos os seres humanos, porém a intensidade de cada uma dessas motivações é variável. Um mesmo motivo pode ser forte para uma determinada pessoa e fraco para outra.

As teorias atuais da motivação consideram que a mesma é gerada a partir de forças que emanam tanto do indivíduo (motivos internos) quanto do ambiente (eventos externos). Segundo Reeve (2006), o “motivo é um processo interno que energiza e direciona o comportamento” (p.4). É considerado um termo geral, utilizado para

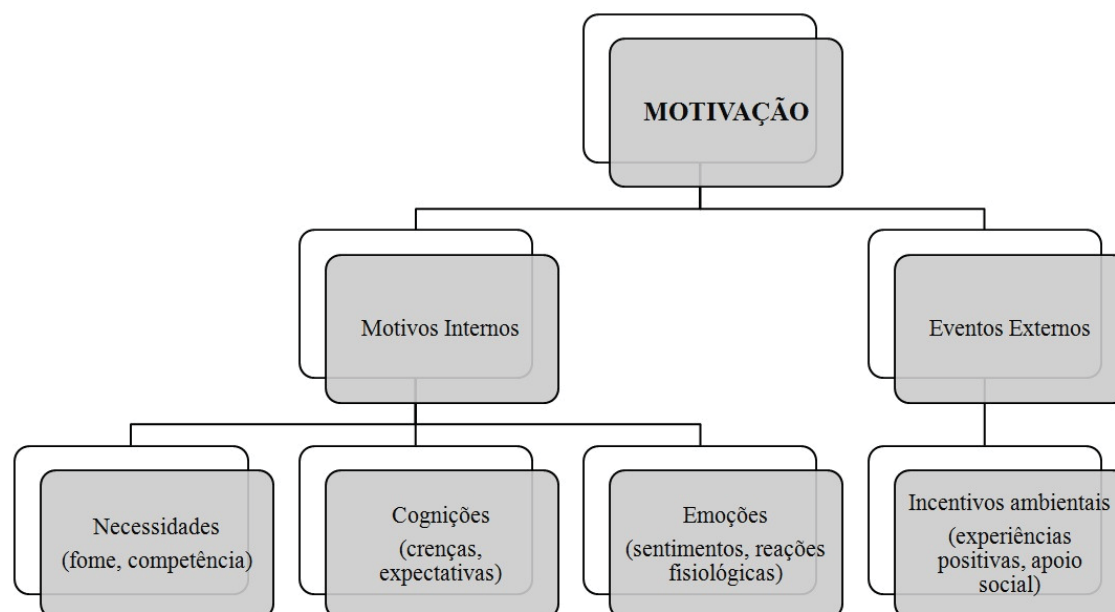
identificar “o campo comum, compartilhado pelas necessidades, cognições e emoções” (p.4), elementos estes, expostos a seguir.

- **Necessidades:** são condições as essenciais necessárias para que o indivíduo se mantenha vivo e que promovam seu crescimento e bem-estar. Podem-se distinguir três tipos básicos de necessidades: 1) biológicas, aquelas essenciais para a manutenção da vida, como por exemplo a fome. Esta necessidade surge da exigência que o corpo faz de comida, 2) psicológicas, dentre as quais usamos, como exemplo, a competência pertencimento. Estas por sua vez, surgem das exigências de adaptação do indivíduo com o meio em que vive, estabelecendo relações interpessoais 3) sociais, que dependem do tipo de interação com o ambiente social, sendo que realização, poder e intimidades são exemplos dessas necessidades individuais.

- **Cognições:** as crenças, expectativas e o autoconceito são fontes cognitivas de motivação e estão relacionadas ao modo de pensar do indivíduo. Por exemplo: um instrumentista tem em mente algum plano ou objetivo, como fazer um teste seletivo para ocupar um cargo em uma orquestra, ele alimenta certas crenças sobre suas próprias habilidades, assim como expectativas de sucesso ou fracasso, possui maneiras de explicar um bom ou mau desempenho e tem uma compreensão do que ele é e qual o seu papel na sociedade.

- **Emoções:** são caracterizadas por quatro aspectos inter-relacionados que determinam a maneira como reagimos e nos adaptamos aos eventos de nossas vidas: 1) sentimentos – as descrições subjetivamente verbalizadas da experiência emocional do indivíduo; 2) prontidão fisiológica – reação fisiológica do corpo para atender às diferentes situações; 3) função – o que, especificamente, queremos realizar em um determinado momento; 4) expressão – a maneira como o indivíduo exprime a experiência emocional aos outros.

Quanto aos eventos externos, trata-se dos incentivos que o ambiente, em que o indivíduo vive, pode promover, energizando e direcionando o comportamento do mesmo. Esses incentivos precedem o comportamento e podem conduzir um indivíduo a situações que resultem em experiência agradáveis, ou podem afastar o indivíduo de situações que possam resultar em experiências desagradáveis. A Figura 1 demonstra os processos que energizam a motivação.



**Figura 1:** Adaptação dos processos que energizam a motivação - Fonte: (REEVE, 2006, p.4)

Segundo Reeve (2006), a motivação pode ser expressa, pelo indivíduo, de três maneiras: comportamento, fisiologia e autorrelato. Há sete aspectos do comportamento que expressam a presença, a intensidade e a qualidade da motivação: o esforço, a latência, a persistência, a escolha, a probabilidade de resposta, as expressões faciais e os gestos corporais. Na Tabela 1 são apresentadas as características de cada um desses aspectos.

ASPECTO	CARACTERÍSTICA
<b>Esforço</b>	Quantidade de energia empregada na tentativa de execução de uma tarefa
<b>Latência</b>	Tempo durante o qual a pessoa adia sua resposta após ter sido inicialmente exposta a um estímulo
<b>Persistência</b>	Tempo decorrido entre o início e o fim de uma resposta
<b>Escolha</b>	Quando se está diante de duas ou mais possibilidades de ação, mostra-se preferência por uma delas, em detrimento das demais
<b>Probabilidade de resposta</b>	Número de ocasiões em que se verifica uma resposta orientada para um determinado objetivo, quando ocorrem diversas oportunidades diferentes para o comportamento ocorrer
<b>Expressões faciais</b>	Movimentos faciais, como torcer o nariz, etc.
<b>Sinais corporais</b>	Sinais corporais, tais como a postura

**Tabela 1:** Adaptação das expressões comportamentais da motivação – Fonte: (REEVE, 2006, p.6).

Quanto à fisiologia, esta diz respeito às reações dos sistemas nervoso e endócrino às ações dos indivíduos. As substâncias químicas liberadas por esses sistemas sustentam biologicamente as emoções e motivações do ser humano. Por exemplo: ao realizar um concerto, o músico pode experimentar diversos graus de estresse emocional, e essa sensação manifesta-se fisiologicamente por meio de um aumento de catecolaminas plasmáticas (p.ex. da adrenalina). Os seis sistemas corporais de excitação que expressam a emoção e a motivação são: cardiovascular; plasmático; ocular; eletrodérmico; atividade muscoesquelética e a atividade cerebral. Na Tabela 2 são apresentadas as características desses sistemas.

SISTEMA	CARACTERÍSTICA
<b>Cardiovascular</b>	A atividade do coração e dos vasos sanguíneos aumenta quando se está diante de tarefas difíceis ou desafiadoras, ou de incentivos atraentes.
<b>Plasmática</b>	Substâncias contidas na corrente sanguínea, particularmente as catecolaminas, tais como epinefrina e norepinefrina, reguladoras da reação que prepara o indivíduo para a luta ou a fuga.
<b>Ocular</b>	Tamanho da pupila, frequência de piscadelas e dos movimentos oculares.
<b>Eletrodérmica</b>	Alterações elétricas na superfície da pele, por exemplo suor.
<b>Esquelética</b>	Atividade muscular, tal como ocorre com as expressões faciais e corporais.
<b>Cerebral</b>	Atividades várias do cérebro, tais como o córtex e o sistema límbico.

**Tabela 2:** Adaptação das expressões psicofisiológicas da motivação – Fonte: (REEVE, 2006, p.6).

O autorrelato é a terceira maneira de coletar dados para identificar a presença, intensidade e qualidade da motivação. Consiste em fazer perguntas às pessoas que se quer investigar, geralmente por meio de entrevistas e questionários.

Conforme mencionado, definir a motivação não é tarefa simples. São muitos os aspectos a serem considerados ao estudar o assunto culminando em uma ampla gama de abordagens teóricas. Em meio à complexidade e amplitude do tema existem alguns pontos unificadores que integram um campo de estudo coerente. São eles: 1) a



motivação beneficia a adaptação – permite a modificação necessária para as constantes mudanças que ocorrem ao longo da vida; 2) a motivação direciona a ação – influencia o comportamento à medida em que prende a atenção do indivíduo; 3) os motivos variam no tempo e influenciam o fluxo do comportamento – no decorrer do tempo são alterados de acordo com as circunstâncias apropriadas, no fluxo eles crescem e decrescem à medida que mudam as circunstâncias; 4) existem tipos de motivação – que podem ser, por exemplo, intrínseca e extrínseca<sup>2</sup>; 5) a motivação inclui tanto tendências de aproximação quanto de afastamento – os seres humanos podem se influenciar por motivos aversivos, o que irá ocasionar a evitação, e por motivos positivos, que culminaram na aproximação; 6) os estudos sobre motivação revelam aquilo que as pessoas querem – é possível identificar a motivação originada pela natureza humana e a motivação originada pela aprendizagem pessoal, social e cultural; 7) é preciso haver situações favoráveis para que a motivação se desenvolva – para compreender a motivação do indivíduo é preciso compreender o contexto social em que este está inserido e 8) não há nada tão prático quanto uma boa teoria – as teorias fornecem subsídios conceituais para a interpretação do comportamento humano podendo fornecer respostas e soluções satisfatórias (REEVE, 2006).

A partir dos processos que energizam a motivação, Jesus (2000) apresenta uma categorização das teorias da motivação. Essas podem ser mecanicistas (as behavioristas e as psicanalíticas) e cognitivistas (humanistas, cognitivistas e sociocognitivas). A Figura 2 apresenta a disposição dessas teorias e as características que apresentam.

---

<sup>2</sup>Segundo Ryan e Deci (2000) a motivação intrínseca acontece quando o indivíduo faz algo por interesse ou prazer, já a motivação extrínseca ocorre quando o indivíduo adota um comportamento com o intuito de evitar uma punição ou conseguir uma recompensa.

CARACTERÍSTICAS	TEORIAS MECANICISTAS		TEORIAS COGNITIVISTAS		
	Behavioristas	Psicanalíticas	Humanistas	Cognitivistas	Sociocognitivistas
Concepção de ciência	Empirismo radical	Hermenêutica	Hermenêutica	Empirismo racional	Empirismo racional
Significado dos constructos	Fisiológico	Mentalista	Mentalista	Neutro	Neutro
Métodos	Experimento	Clínicos	Clínicos	Ambos	Ambos
Linguagem	Comportamental	Fenomenológica	Fenomenológica	Ambas	Ambas
Metáfora do homem	Máquina	Máquina	Divindade	Divindade	Divindade
Influência do desenvolvimento	Cultural	Hereditária	Interacional	Interacional	Interacional
Objetivo do comportamento	Adaptação ao meio	Adaptação ao meio	Realização pessoal	Realização pessoal	Realização pessoal
Sujeito	Passivo e reativo	Passivo e reativo	Agente	Agente	Agente
Educação	Reforço/manipulação externa	Reforço/manipulação externa	Compromisso pessoal	Compromisso pessoal	Compromisso pessoal e social
Motivação	Extrínseca	Extrínseca	Intrínseca	Intrínseca	Intrínseca e Extrínseca

**Figura 2:** Características das teorias mecanicistas e cognitivistas da motivação – adaptação de (JESUS, 2000, p.78, 84-85).

Esta pesquisa possui como referencial teórico a teoria de Albert Bandura, intitulada Teoria Social Cognitiva, que está na categoria das teorias sociocognitivistas e será apresentada com mais detalhes na seção 1.2 deste trabalho.

## 1.2 Teoria Social Cognitiva

Muitas teorias têm sido propostas ao longo dos anos para explicar as mudanças no desenvolvimento que as pessoas sofrem ao longo de suas vidas. As teorias diferem pelas concepções que adotam no que diz respeito à natureza humana e no que consideram ser as causas e os mecanismos de motivação e comportamento pessoal (BANDURA, 1989).

A presente pesquisa analisa os procedimentos metodológicos utilizados em *El Sistema* a partir da perspectiva da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura. Denominada Teoria Social Cognitiva, a partir da publicação do livro *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, no ano de 1986, a obra de Bandura tem sido produzida desde a década de 1960, quando o autor iniciou um

conjunto de estudos teóricos e empíricos que culminaram em uma teoria a respeito do funcionamento humano (AZZI e POLYDORO, 2010).

Segundo Pajares e Oláz (2008), a Teoria Social Cognitiva surgiu em oposição às noções behavioristas de associacionismo, tendo como origem uma teoria proposta por Neal Miller e John Dollard, no ano de 1941, que se baseava na aprendizagem social e na imitação. Com a publicação de *Social Learning and Personality Development* (1963), Albert Bandura e Richard Walters expandiram as possibilidades da aprendizagem social ao introduzirem os princípios da aprendizagem observacional e do reforço vicário (modelação). Na visão desses autores, “a aprendizagem social não dependia de processos psicanalíticos, como a identificação, ou de pressupostos behavioristas relacionados à necessidade de reforço direto” (p.97). A obra de Bandura e Walters (1963) focaliza na influência que modelos sociais podem exercer no funcionamento humano (PAJARES e OLÁZ, 2008).

Segundo Bandura (2008a), surgiram muitas concepções errôneas a respeito da natureza e dos limites e possibilidades da aprendizagem por modelação. Uma dessas era “que a modelação interpretada como imitação somente produziria mimetismo de resposta” (p.19). O autor explica que diversas pesquisas sobre modelação abstrata mostram que a modelação social é caracterizada pela abstração de informações que são transmitidas por determinados modelos e que quando o indivíduo apreende o princípio condutor do comportamento observado ele pode utilizá-lo para produzir novas versões do comportamento observado, versões estas que vão além do que foi observado, e dessa forma, ocorrem adaptações para circunstâncias específicas em que o indivíduo se encontra e, por esse motivo, não podem ser consideradas como simples mimetismo.

Outra concepção errônea que surgiu, segundo Bandura (2008a) é a de que a modelação é oposta à criatividade. De acordo com o autor, a modelação promove a criatividade de duas maneiras principais: 1) a criatividade pode emergir da combinação de características de modelos observados pelo indivíduo, tendo em vista que os indivíduos não adotam padrões de comportamento com base em um único modelo observado; 2) as pessoas, por não terem tempo e recursos necessários para reinventar características básicas de sistemas, produtos e serviços, ao observarem os modelos, fazem melhorias nestes, criando assim, novas possibilidades para os mesmos.

Segundo Bandura (2008a), outra crítica à modelação refere-se às habilidades cognitivas. Os críticos argumentam que com a modelação os processo de pensamento ficariam encobertos, e dessa forma, a modelação não contribuiria para a construção das habilidades cognitivas. Bandura (2008a) diz que Meichenbaum (1984) demonstrou, em suas pesquisas, que é possível promover as habilidades cognitivas facilmente através da modelação verbal, se durante a execução da atividade o modelo verbalizar em voz alta as estratégias de raciocínio que está utilizando para solucionar os problemas.

Durante a realização de suas pesquisas, na década de 1970, Bandura percebeu que sua teoria da aprendizagem social não estava completa, pois, para explicar o funcionamento humano, faltava um elemento fundamental relacionado ao *self*. Para o autor, esta não era uma carência apenas de sua teoria, mas também das teorias que predominavam à época (PAJARES e OLAZ, 2008). Foi no ano de 1977, após concluir extensas pesquisas com indivíduos fóbicos que Bandura identificou o elemento que faltava em sua teoria – a autoeficácia. Naquele momento, o constructo ‘autoeficácia’ foi definido como expectativa de eficácia, e referia-se às convicções que o indivíduo possuía para realizar, com sucesso, um comportamento, tendo como finalidade a produção de um determinado resultado (BANDURA, 2008b). Bandura identificou que os indivíduos criam e desenvolvem percepções pessoais sobre si mesmos, e estas percepções se tornam determinantes na busca dos objetivos que os indivíduos estabelecem e no controle que exercem sobre o ambiente em que vivem (PAJARES e OLAZ, 2008). Após uma década de estudos, no ano de 1986 com a publicação do livro *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory* Bandura passa a enfatizar os processos cognitivos, vicários, autorreguladores e autorreflexivos no funcionamento, adaptação e mudança humana. Assim, o autor modificou o rótulo de sua teoria: de aprendizagem social passou a chamá-la de teoria social cognitiva. Esta modificação tinha dois objetivos: 1) distanciá-la das teorias de aprendizagem social predominantes da época, e 2) enfatizar o papel que a cognição desempenha no funcionamento humano (PAJARES e OLAZ, 2008).

### 1.2.1 O funcionamento humano sob a perspectiva da Teoria Social Cognitiva

A Teoria Social Cognitiva (1986) “[...] adota a perspectiva da agência para o autodesenvolvimento, a adaptação e a mudança” (BANDURA, 2008a, p.15). Segundo o autor, um ser agente é aquele que se envolve ativa e intencionalmente nas circunstâncias que determinam o desenvolvimento de sua vida. Ou seja, por meio dos próprios atos um ser agente constrói o seu desenvolvimento. Segundo essa perspectiva, “[...] as pessoas são auto-organizadas, proativas, autorreguladas e autorreflexivas, contribuindo assim para as circunstâncias de suas vidas, não sendo apenas produtos dessas condições” (p.15). É pelo intermédio da agência que o ser humano motiva e orienta suas ações e assim, cria e transforma as circunstâncias de sua vida. Por meio da agência também é possível escolher a forma de como lidar com tais circunstâncias e, a partir disso, o indivíduo cria estilos de comportamento que irão lhe propiciar alcançar os resultados que deseja (BANDURA, 1986; 2001; 2008b; 2008c).

Bandura (2008c) explica que as “características básicas da agência pessoal envolvem aquilo que significa ser humano” (p.73). As principais características da agência humana são *intencionalidade*, *antecipação*, *autorregulação* e *autorreflexão*. A primeira delas, a *intencionalidade*, ocorre quando as pessoas criam planos e desenvolvem estratégias para realizar esses planos. Segundo o autor,

Uma intenção é uma representação de um curso de ação futuro a ser seguido. Ela não é uma simples expectativa ou previsão de ações futuras, mas um compromisso proativo com a sua realização. As intenções e as ações são aspectos diferentes de uma relação funcional, separados no tempo. É importante, portanto, falar de intenções fundamentadas em elementos automotivadores que afetam a probabilidade de que certas ações ocorram em um momento futuro (BANDURA, 2008c, p.74).

Bandura (2008c) salienta que alguns dos atos que são praticados pelas pessoas na crença de que irão produzir os resultados desejados muitas vezes acabam produzindo resultados opostos ao esperado. Para o autor, nesses casos o que ocorre é que os efeitos prejudiciais não são previstos. O autor salienta ainda que os “planos voltados para o futuro raramente são especificados em todos os detalhes desde o início, pois seria necessário ter onisciência para prever todas as particularidades da situação” (p.74). É



por meio da segunda característica básica da agência humana – a *antecipação* – que podemos minimizar a ocorrência desses efeitos negativos.

Após criarem um plano e estratégias voltadas à realização desse plano direcionado para o futuro, por meio da *antecipação*, as pessoas podem prever as consequências prováveis em que essas ações irão resultar, assim é possível evitar os resultados prejudiciais ao plano que se pretende executar. Através do exercício do pensamento antecipatório, as pessoas se motivam e guiam suas ações, pois antecipam os eventos futuros. À medida em que as pessoas avançam em suas vidas, elas continuam a planejar o futuro, reorganizam suas prioridades e estruturam suas existências (BANDURA, 2008c).

Por não terem existência real, os eventos futuros não podem ser as causas de motivação e das ações do indivíduo. Porém, por serem representados cognitivamente no presente, esses eventos se convertem em motivadores e reguladores do comportamento presente das pessoas. Assim, “[...] na forma de auto-orientação antecipatória, o comportamento é motivado e direcionado por objetivos projetados e resultados previstos, em vez de ser atraído por um estado do futuro irrealizado” (p.75). Segundo Bandura,

A capacidade de fazer com que os resultados previstos afetem as atividades atuais promove o comportamento antecipatório, possibilitando que as pessoas transcendam os ditames de seu meio imediato, moldem e regulem o presente, para, assim, encaixá-lo em um futuro desejado (BANDURA, 2008c, p.75).

Tendo como base as expectativas de resultados, que são previstos através do pensamento antecipatório de as pessoas regularem o seu comportamento no presente, elas escolhem cursos de ações que apresentem maiores chances de produzir os resultados desejados e, na maioria das vezes, descartam as ações que possam ser prejudiciais ou punitivas, assim, constitui-se a terceira capacidade básica da agência humana, a *autorregulação*.

O ser humano, na condição de agente, não deve ser apenas um planejador e antecipador de circunstâncias, mas, também, ser motivador e autorregulador dessas circunstâncias. “Após adotar uma intenção e um plano de ação, não se pode simplesmente relaxar e esperar que surjam os comportamentos adequados”

(BANDURA, 2008c, p.76). As pessoas possuem a capacidade de dar forma aos cursos de ação adequados para alcançar seus objetivos, motivar e regular a sua ação, fazendo ajustes, quando necessário, para alcançar os resultados esperados (BANDURA, 2008c). Uma visão mais aprofundada acerca da autorregulação será apresentada na subseção 1.2.3 deste trabalho. É por intermédio da quarta característica básica da agência humana – a *autorreflexão* – que as pessoas se autorregulam.

Através da consciência reflexiva, as pessoas avaliam suas motivações, valores e o significado das buscas de suas vidas, refletem sobre sua eficácia pessoal, se autoavaliam e alteram seu pensamento e seu comportamento. É a partir dessa atividade metacognitiva que as pessoas julgam suas ações, analisam a adequação de seu pensamento antecipatório e operativo. Bandura (2008c), destaca, no processo de *autorreflexão*, o papel que as crenças pessoais exercem sobre o funcionamento do indivíduo. Para o autor, as crenças de eficácia são a base da agência humana. A respeito dessas crenças tratarei, com mais profundidade, na subseção 1.2.4 deste estudo.

Segundo Bandura (2008a, 2008c, 1989), o funcionamento humano está enraizado em sistema sociais. Sendo assim, embora tenhamos bastante controle sobre o desenvolvimento das circunstâncias de nossas vidas, a agência pessoal não é a única forma pela qual as pessoas influenciam e são influenciadas. “A agência pessoal atua dentro de uma ampla rede de influências socioestruturais” (BANDURA, 2008, p.83). Dessa forma, a Teoria Social Cognitiva diferencia três modos da agência humana: a *pessoal*, a *delegada* e a *coletiva*. Na *agência pessoal*, os indivíduos influenciam diretamente os eventos que afetam a direção de suas vidas por meio das quatro características básicas da agência humana apresentadas anteriormente. O exercício da agência pessoal é variável e depende da flexibilidade do ambiente em que o indivíduo se encontra. Esse ambiente assume três formas diferentes: a) *imposta*, b) *selecionada* e c) *criada*. Como exemplo de ambiente de forma, a) *imposta*, Bandura (2008a) menciona o ambiente físico e socioestrutural em que as pessoas vivem. Gostem ou não, as pessoas não têm muito controle sobre a sua presença, porém, apesar de ser imposto, o indivíduo tem liberdade na maneira como interpreta esse ambiente e reage a ele.

O ambiente que assume a forma, b) *selecionada*, é aquele que apresenta apenas potencialidade, com possibilidades e impedimentos, além de aspectos reforçadores e

punitivos. O ambiente real não existe, é preciso que o indivíduo selecione-o e ative-o através de suas ações. Assim, a parte potencial do ambiente vivenciado pelo indivíduo dependerá do que o indivíduo selecionou e ativou deste através de suas ações. Segundo Bandura (2008a), “dado o mesmo ambiente potencial, indivíduos que possuem crenças de autoeficácia elevadas concentram-se nas oportunidades que o ambiente proporciona, ao passo que aquele, cuja autoeficácia é baixa, enfatizam os problemas, riscos (p.24).

Por fim, o ambiente que assume a forma c) *criada* é aquele que não existe enquanto ambiente real e nem enquanto ambiente potencial. Assim, é necessário que as pessoas criem a natureza de suas condições a fim de servir a seus propósitos. As crenças de eficácia pessoal e coletiva influenciam na maneira como as pessoas agem nesse ambiente.

As pessoas não possuem tempo, energia e recursos necessários para dominar todas as áreas da vida cotidiana. Para que os resultados que elas almejam sejam alcançados de forma satisfatória é necessário delegar ações a um indivíduo que possua acesso aos recursos, influência e conhecimento na área em questão. Dessa forma, ocorre a agência *delegada*: na busca pelo bem-estar, segurança e realização as pessoas transferem uma ação a outras pessoas. Um exemplo de agência delegada são os representantes legislativos, que são delegados pelos cidadãos para agir por eles.

A Teoria Social Cognitiva amplia a concepção de agência humana para agência *coletiva*. Pelo fato de as pessoas não viverem suas vidas em isolamento, muitas das coisas que elas buscam só podem ser alcançadas por meio de esforços socialmente interdependentes, assim, as pessoas precisam trabalhar umas com as outras a fim de obter aquilo que não é possível conseguir por conta própria. “A crença comum das pessoas em seu poder coletivo para produzir resultados desejados é um ingrediente fundamental da agência coletiva” (BANDURA, 2008c, p.83). Resultados de pesquisas mostram que, quanto mais forte for a percepção de eficácia coletiva, maiores serão as aspirações do grupo e o seu investimento motivacional nas atividades, a resiliência frente a impedimentos e dificuldades será aumentada e maiores serão as realizações do grupo.

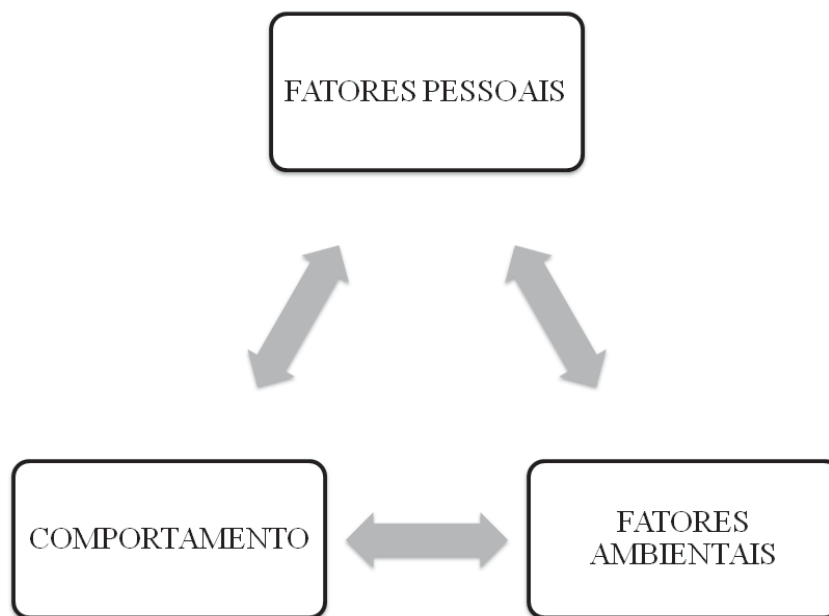
Na Teoria Social Cognitiva, o funcionamento humano é explicado a partir de um modelo de causação<sup>3</sup> recíproca triádica. Nesse modelo de causalidade recíproca, o pensamento e a ação humana são considerados produtos de uma inter-relação dinâmica entre fatores pessoais internos (na forma de eventos cognitivos, afetivos e biológicos), comportamentais (autorregulação) e influências ambientais, que atuam como determinantes que interagem e se influenciam mutuamente de forma bidirecional.

Dessa forma, o comportamento e as condições ambientais funcionam como determinantes que interagem de forma recíproca, bem como os fatores pessoais internos e o comportamento. Por exemplo, “as expectativas de eficácia e resultados das pessoas influenciam a maneira como elas agem, e os efeitos ambientais criados por suas ações, por sua vez, alteram suas expectativas (BANDURA, 2008b, p.46) sendo essa a base da concepção de Bandura (1986) do *determinismo*<sup>4</sup> *recíproco*. Segundo Bandura (1989) causação recíproca não significa que as diferentes fontes de influência possuam forças iguais. Algumas influências podem ser mais fortes do que outras e não ocorrem simultaneamente, pois é preciso tempo para um fator causal exercer sua influência e ativar influências recíprocas. A Figura 3 ilustra as relações entre os determinantes na causação recíproca triádica.

---

<sup>3</sup>A palavra causação é utilizada com o significado de dependência funcional (BANDURA, 1997, p.5).

<sup>4</sup> O termo determinismo é utilizado para indicar a produção de acontecimento e não que as ações são determinadas previamente e independentemente do indivíduo (BANDURA, 1997, p.7).



**Figura 3:** Adaptação da representação do modelo de causalidade recíproca triádica de BANDURA (1978, p. 345)

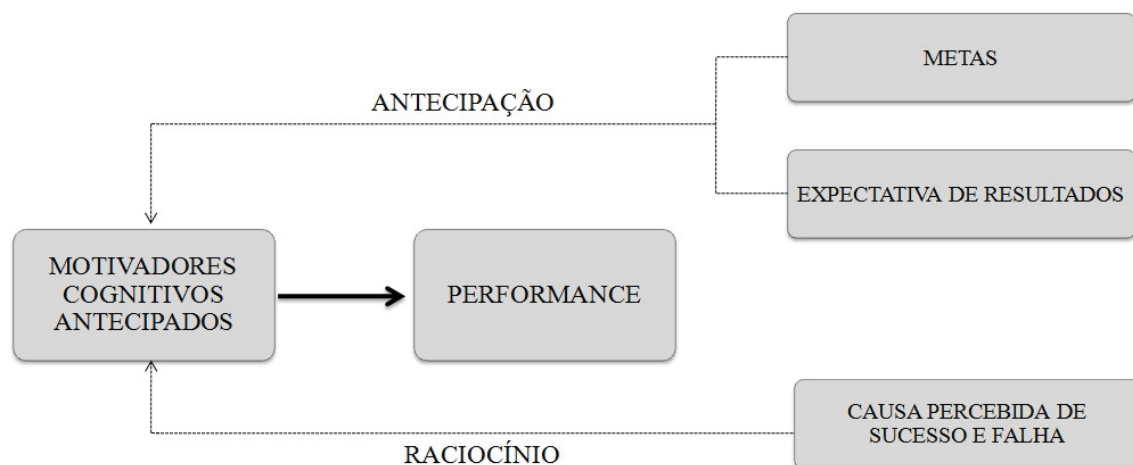
### 1.2.2 Motivação sob a abordagem da Teoria Social Cognitiva

A Teoria Social Cognitiva distingue três grandes classes de motivação. A primeira possui *bases biológicas*, engloba as condições decorrentes de déficits celulares e eventos aversivos externos que ativam o comportamento e se manifestam por estados fisiológicos. A segunda classe de motivadores opera através de *incentivos sociais*. Muitas vezes, as experiências positivas ocorrem em conjunto com manifestações de interesse e aprovação de outras pessoas, enquanto as experiências desagradáveis estão associadas à desaprovação ou à censura. Por meio dessas experiências, as reações sociais tornam-se preditoras de recompensas e consequências punitivas e, assim, convertem-se em incentivos. As pessoas tendem a se envolver em atividades que possibilitem aprovação social e se afastam das atividades que despertem desagrado dos outros ou que possam acarretar em punição ao indivíduo (BANDURA, 1991; 1995).

A terceira classe de motivadores é a gerada *cognitivamente*, nesta, as pessoas se motivam e guiam suas condutas pelo exercício da *antecipação*. Conforme mencionado, as pessoas antecipam possíveis resultados de suas ações futuras e, a partir

disso, definem metas e planejam cursos de ações para alcançar esses fins. Assim, a capacidade de antecipação futura é convertida em motivadores atuais e reguladores do comportamento humano, sendo traduzida em incentivos e ações por meio de mecanismos de autorregulação (BANDURA, 1991).

Segundo Bandura (1991), podem-se distinguir três formas de motivadores cognitivos em torno dos quais diferentes teorias foram construídas: a) metas, b) expectativas de resultados e c) atribuição causal. A Figura 4 apresenta a representação esquemática da motivação gerada cognitivamente. O esquema demonstra que as metas e as expectativas de resultados operam através do mecanismo da antecipação e, da mesma forma, as causas percebidas de realizações anteriores do indivíduo também podem afetar as ações futuras do mesmo, alterando o julgamento de suas capacidades pessoais e a percepção da tarefa em questão.



**Figura 4:** Tradução do esquema de representação de concepção de motivação gerada cognitivamente, baseado em metas, expectativas de resultados e causa percebida de sucesso e falha – Fonte: (BANDURA 1991, p. 72).

A *autorreflexão* e a *autorregulação* desempenham papéis fundamentais no processo de motivação humana e estão na categoria da motivação gerada cognitivamente. Ao se autorregular, o indivíduo escolhe suas ações e planeja as etapas seguintes em busca de sua realização. Como mencionado, por meio da *autorreflexão*, as pessoas avaliam suas motivações, valores e o significado das buscas de suas vidas, refletem sobre sua eficácia pessoal, se autoavaliam e alteram o seu pensamento e seu comportamento. Ao refletir sobre as crenças em suas competências para realizar

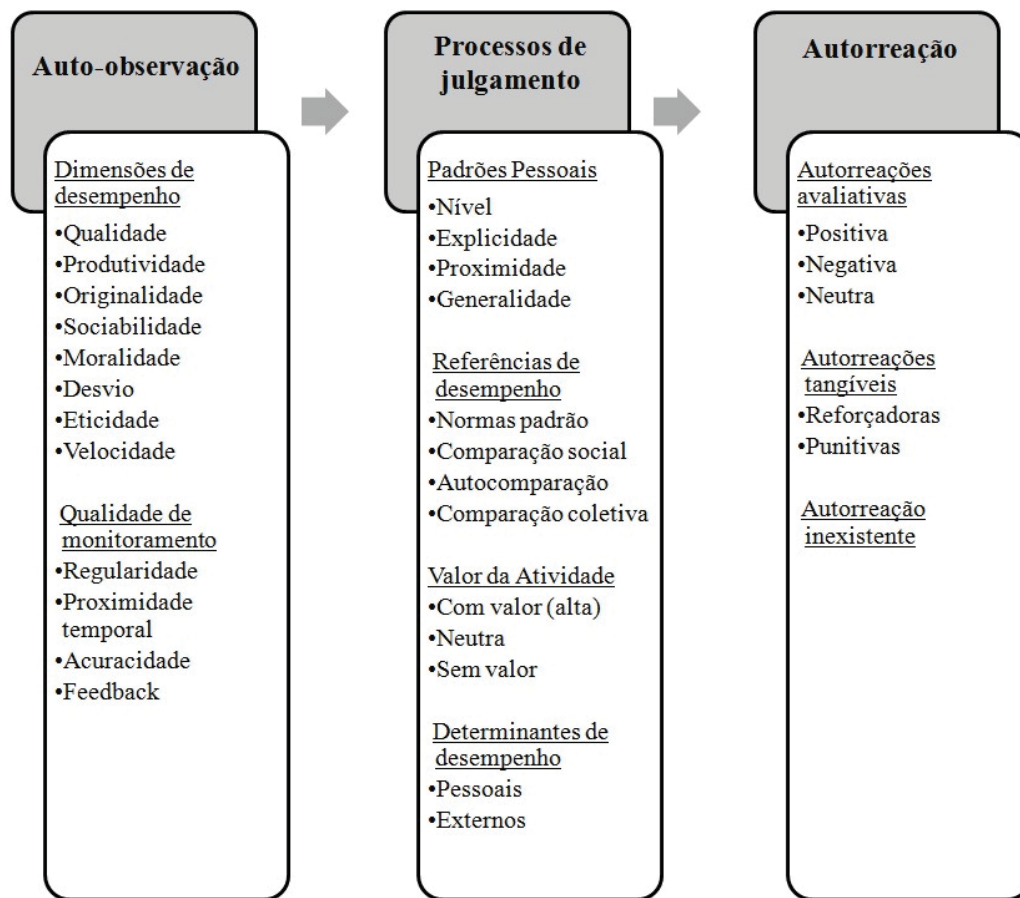
determinada atividade, as pessoas determinam os rumos de suas vidas, alteram ou persistem em suas escolhas e decidem quanto tempo e esforço irão empenhar em determinada atividade.

A seguir, as subseções 1.2.3 e 1.2.4 deste trabalho apresentam mais detalhadamente a forma como a *autorregulação* e a *autorreflexão*, inseridas nas concepções das teorias de Bandura (1986, 1997), influenciam e motivam o comportamento humano.

### **1.2.3 Autorregulação**

A autorregulação é uma das quatro capacidades básicas que, segundo Bandura (1986; 1994; 1997; 2001), caracterizam o homem como um ser agente. Ela é vista como um mecanismo interno consciente e voluntário de controle, através do qual o indivíduo monitora, avalia e controla o próprio comportamento, sentimento e pensamento em direção aos seus objetivos pessoais. Tendo em vista que a autorregulação “[...] compõe-se por ações, sentimentos e pensamentos para alcançar metas, caracteriza-se por um processo motivacional ao incluir iniciativa pessoal e persistência, especialmente quando se enfrentam obstáculos” (POLYDORO e AZZI, 2008, p.151).

O processo de autorregulação está presente em todas as pessoas e ao longo de toda sua vida. É realizado de forma integrada ao meio em que a pessoa vive e age através de um conjunto de três subfunções psicológicas que, ao serem ativadas pelo indivíduo, ocasionam mudanças autodirigidas, voltadas à realização dos objetivos que o indivíduo estabeleceu para si: auto-observação, processos de julgamento e autorreação (BANDURA, 2001). A Figura 5 demonstra os diversos aspectos que integram cada subfunção.



**Figura 5:** Subfunções do sistema de autorregulação – Fonte: (POLYDORO & AZZI, 2008, p.152).

A *auto-observação* é a primeira subfunção do processo de autorregulação e é a contemplação do próprio desempenho do indivíduo. Conforme apresentado na Figura 5, a *auto-observação* envolve duas subfunções: a) as dimensões de desempenho, e b) a qualidade do monitoramento. Essas duas subfunções são utilizadas pelo indivíduo como critérios de análise em relação a uma meta pessoal, pois fornecem informações para que o indivíduo estabeleça objetivos realísticos e também, para que seja possível avaliar as mudanças necessárias no decorrer de sua performance (POLYDORO, AZZI, 2008; BANDURA, 1997). Polydoro e Azzi (2009) esclarecem que essa subfunção tem de ser precisa, consistente, temporalmente próxima, reguladora e informativa. Bandura (1991) relata que a *auto-observação* não pode ser separada das demais subfunções, pois, a partir dessa subfunção, o indivíduo irá julgar sua performance e corrigir seu desempenho nas subfunções seguintes.



A subfunção *julgamento* consiste na emissão de juízos de valor e atribuições relativas ao desempenho do indivíduo. A partir dos objetivos, que foram estabelecidos na subfunção anterior, o indivíduo julgará seu desempenho. Além dos padrões pessoais utilizados nessa subfunção, o *autojulgamento* envolve referências de desempenho (que podem ser tanto pessoais, quanto sociais), valor da atividade (o esforço empregado na realização da atividade está relacionado ao valor que a mesma representa para o indivíduo) e determinantes de desempenho (que dizem respeito às causas do sucesso ou fracasso do indivíduo, podendo ser atribuído ao esforço pessoal, habilidades ou fatores externos) (BANDURA, 1991; POLYDORO e AZZI, 2008).

Na terceira coluna da Figura 5, encontra-se a *autorreação*, que “é o mecanismo pelo qual os padrões referenciais, que temos, motivam e regulam o curso das ações, isto é, possibilita a mudança autodirigida do comportamento, seja por consequências reforçadoras, punitivas ou indiferentes” (POLYDORO e AZZI, 2008, p.155-156). Dentre os aspectos que integram essa subfunção estão: autorreações avaliativas (o resultado conquistado pelo indivíduo, seja ele por habilidade/esforço pessoal ou fatores externos, pode produzir reações positivas, negativas e neutra), autorreações tangíveis (de acordo com o desempenho observado, a reação pode ser reforçadora ou punitiva) e autorreação inexistente (que refere-se a desempenhos que não possuem significados pessoais para os indivíduos e, dessa forma, não produzem nenhum tipo de reação). ´

A autorregulação é constructo proposto para explicar parte do comportamento humano. O comportamento humano, visto a partir da autorregulação, refere-se à maneira como os indivíduos gerenciam o próprio comportamento, motivações e estados afetivos. Dessa forma, é importante considerar que, nesse gerenciamento, se integram ações internas e ambientais, frutos do exercício da agência humana (BANDURA, 1991; 2008b; POLYDORO e AZZI, 2008).

#### 1.2.3.1 Autorregulação e o processo de aprendizagem

Segundo Polydoro e Azzi (2009), “o processo de autorregulação, apresentado por Bandura, por descrever o processo autorregulatório em si, é a base estruturadora de

diversos modelos de investigação e de intervenção, desenvolvidos pelos pesquisadores da teoria social cognitiva” (p.78). Para Simão e Frison (2013)

a autorregulação, quando considerada num contexto de aprendizagem, relaciona-se com o processo que abarca a ativação e a manutenção das cognições, motivações, comportamentos e afetos dos alunos, planejados ciclicamente, e ajustados com a finalidade de alcançar os seus objetivos escolares [...] Trata-se de um processo cíclico e multidimensional – que não é um traço de personalidade nem uma característica só de alguns indivíduos – no qual o estudante desempenha um papel ativo, num processo diferenciado de acordo com as situações. Ao ser encarada desta forma, numa perspectiva mais centrada nos processos, a autorregulação da aprendizagem distancia-se de um traço particular ou de uma capacidade desenvolvida isoladamente, constitui um processo diferenciado de acordo com as situações e é cíclico”.

As autoras explicam ainda que, devido às diversas orientações teóricas não há um consenso quanto à definição da autorregulação da aprendizagem, dado que o foco dos trabalhos varia em diversos aspectos (SIMÃO & FRISON, 2013). Na abordagem sociocognitivista, utilizada nesta pesquisa, a autorregulação é uma interação de fatores pessoais, comportamentais e ambientais. Dentre os modelos de intervenção, desenvolvidos a partir da perspectiva sociocognitivista, para investigar a autorregulação no processo de aprendizagem, está o de Zimmerman (2000a), que foi utilizado como suporte para esta pesquisa.

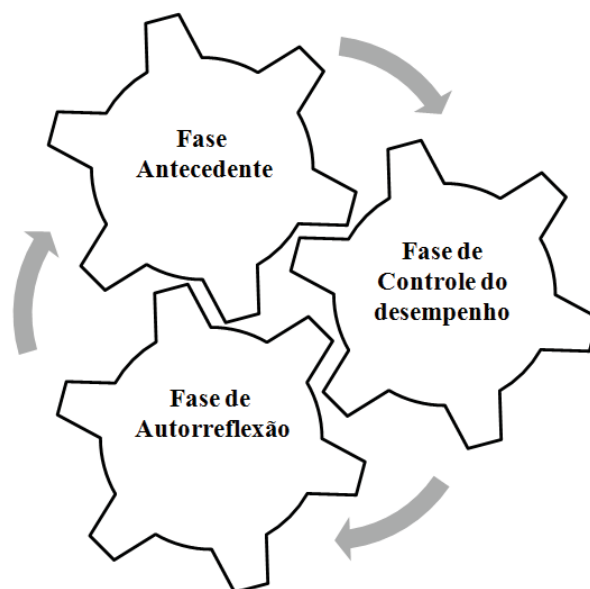
No modelo proposto por Zimmerman (2000a), a autorregulação acadêmica é composta por dimensões (cognitiva/metacognitiva, comportamental, motivacional e contextual) e processos psicológicos de automonitorização, autoavaliação e autorreação dispostas em três fases cíclicas – *fase antecedente*, *fase do controle do desempenho* e *fase autorreflexiva* – que se relacionam reciprocamente.

a) *Fase antecedente* – refere-se aos processos que precedem e afetam a dedicação do indivíduo à aprendizagem. Esta fase envolve planejamento de estratégias, crenças de autoeficácia, metas de realização e interesse intrínseco. Dada uma determinada situação no processo de aprendizagem, nesta fase, o aluno decide o que vai fazer e como vai fazer. O aluno traça um plano de ação com base em seus objetivos e mobiliza os recursos pessoais e ambientais para colocar o plano em ação. Nesta fase, destaca-se o processo de fixar metas, pois estas servem de ponto de referência. As metas são organizadas hierarquicamente e, dessa forma, são estabelecidas *submetas proximais*

que funcionarão como reguladoras a curto prazo, possibilitando alcançar as metas mais distantes, até, que a meta principal do aluno seja alcançada.

*b) Fase de controle de desempenho* – ocorre durante o processo de aprendizagem e envolve o autocontrole e auto-observação. Trata-se da fase de execução da atividade controlada continuamente pelo aluno. Nesta, o mesmo efetua mudanças deliberadas, reorganiza estratégias e automonitora sua eficácia com a finalidade de alcançar os objetivos estabelecidos na fase anterior. O autocontrole refere-se à disposição de o aluno manter a atenção e o esforço necessários para a realização da atividade.

*c) Fase de autorreflexão* – ocorre após a realização da atividade e envolve a autoavaliação (autojulgamento), autorreações, atribuições e adaptação. Nessa fase, o aluno reflete acerca dos resultados obtidos por meio das metas estabelecidas. Se o resultado for discrepante ao objetivo estabelecido, inicia-se um novo ciclo em que as metas e estratégias a serem estabelecidas serão influenciadas pelo ciclo que se encerrou. A Figura 6 ilustra as três fases cíclicas da autorregulação acadêmica proposta por Zimmerman (2000a).



**Figura 6:** Fases cíclicas que compõem a autorregulação acadêmica segundo Zimmerman.

Embora possamos descrever as fases do processo de autorregulação da aprendizagem, proposta do Zimmerman, separadamente para fins didáticos, é importante ressaltar que estas são dinâmicas e cíclicas, “devendo ser pensadas em termos de graus de um *continuum*” (BORUCHOVITCH, 2014, p.404).

Zimmerman, Bonner e Kovach (1996) e Bandura (1978; 1986; 1991) consideram que o elemento central, no processo de autorregulação, está na percepção pessoal que o indivíduo tem de suas capacidades e habilidades. Assim, o aluno necessita perceber-se capaz de autorregular o seu processo de aprendizagem. Dessa forma, as crenças de autoeficácia do aluno se tornam um componente essencial para o desenvolvimento da autorregulação acadêmica. A respeito das crenças de autoeficácia e da forma como elas interferem no processo de autorregulação tratarei na subseção 1.2.4.5 desta pesquisa.

#### **1.2.4 Crenças de autoeficácia**

As crenças de autoeficácia estão entre os fatores que compõem os mecanismos psicológicos da motivação humana. Conforme mencionado, Bandura inicia a discussão sobre o constructo autoeficácia, 1977, com a publicação do artigo *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*. Segundo Azzi e Polydoro (2006), nesse artigo Bandura apresenta um quadro teórico no qual o constructo autoeficácia possui um papel central para a análise das mudanças comportamentais de evitação de medo. Segundo as autoras, o artigo acima citado é apontado como marco inicial da discussão de autoeficácia pois nele encontra-se o delineamento de sua formulação (Ibid.). Sendo considerado o constructo central da Teoria Social Cognitiva, atualmente, diversas áreas do conhecimento estudam o constructo psicológico autoeficácia com o objetivo de explicar o comportamento humano no que diz respeito à motivação, autorregulação e realização.

Em relação à definição do referido constructo, Azzi e Polydoro (Ibid.) explicam que, desde a conceituação por Bandura, em 1977, o mesmo tem apresentado reformulações em sua definição, as quais são apresentadas na tabela 3.

<b>Datas</b>	<b>Aspecto 1</b>	<b>Aspecto 2</b>	<b>Aspecto 3</b>	<b>Aspecto 4</b>	<b>Aspecto 5</b>
	<b>“Nomenclatura”</b>	<b>“Dimensão da subjetividade”</b>	<b>“Avaliação da capacidade pessoal”</b>	<b>“Ação envolvida”</b>	<b>“Foco da ação”</b>
<b>1977</b>	Expectativa de eficácia é a	convicção de alguém para	realizar com sucesso a	execução do comportamento requerido para	produzir os resultados.
<b>1982</b>	Auto-eficácia percebida diz respeito aos	julgamentos das pessoas sobre	quão bem podem	executar cursos de ação requeridos para	lidar com situações em prospectiva.
<b>1984</b>	Auto-eficácia percebida diz respeito	julgamentos das pessoas sobre suas	capacidades em	executar	determinados níveis de desempenho.
<b>1986</b>	Auto-eficácia percebida é definida pelos	julgamentos das pessoas sobre suas	capacidade em	organizar e executar cursos de ação requeridos para	Obter determinados tipos de desempenho.
<b>1995</b>	Auto-eficácia percebida refere-se à	crenças de alguém em sua	capacidade em	organizar e executar cursos de ação requeridos para	lidar com situações em prospectiva.
<b>1997</b>	Auto-eficácia percebida refere-se às	crenças de alguém em sua	capacidade em	organizar e executar cursos de ação requeridos para	produzir certas realizações.

**Tabela 3:** Evolução do constructo autoeficácia na Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura – FONTE: (AZZI & POLYDORO, 2006, p.12).

Segundo Azzi e Polydoro (2006, p.12), “os aspectos contemplados na definição do constructo nos mostram diferentes características da autoeficácia”. Segundo as autoras, as reformulações ocorreram em direção a reafirmar o caráter subjetivo (crenças) sobre as possibilidades pessoais (crenças de capacidade) da agência pessoal (organizar e executar), destacando o papel que a autoeficácia exerce sobre as metas e objetivos (produzir certas realizações).

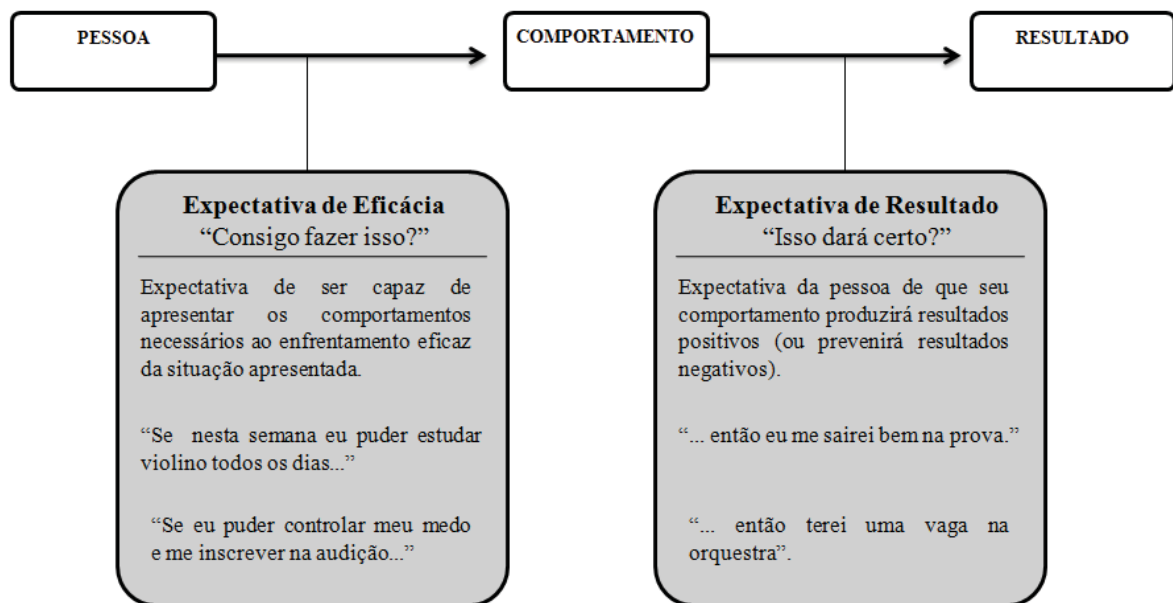
As crenças de autoeficácia pertencem à classe de expectativas ligadas ao *self*. Na definição de Bandura (1997), as crenças de autoeficácia são os julgamentos que as pessoas fazem acerca de suas capacidades para organizar e executar cursos de ação necessários para produzir certos desempenhos. As crenças atuam como mediadoras dos processos cognitivos, afetivos, seletivos e motivacionais, auxiliando no processo de regulação do comportamento humano. Segundo Bandura (1995), as crenças de autoeficácia influenciam o modo como as pessoas pensam, sentem, se motivam e agem. O autor ressalta que tais crenças contribuem significativamente para a motivação e as realizações do ser humano. Para Bandura (Ibid.), “[...] o nível de motivação, os estados

afetivos e as ações das pessoas baseiam-se mais no que elas acreditam do que no que é objetivamente verdadeiro” (p.2).

Bzuneck (2009b) ressalta que

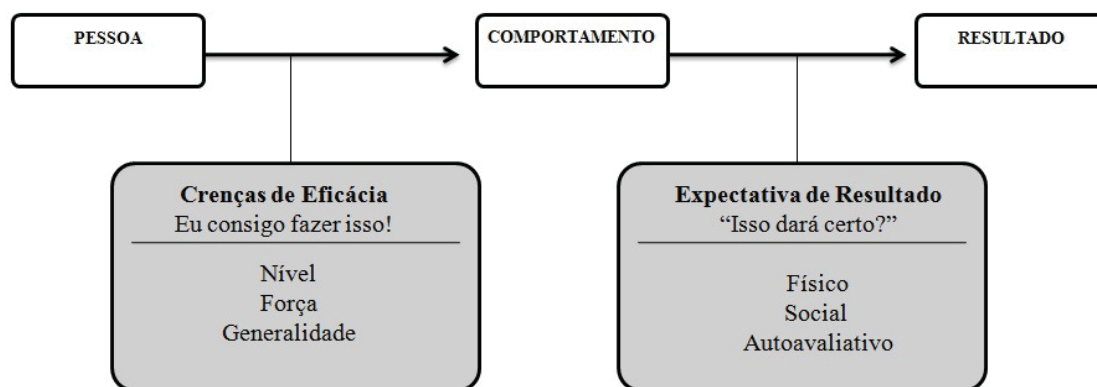
[...] nessa definição [...] se trata de uma avaliação ou percepção pessoal quanto à própria inteligência, habilidades, ou conhecimentos etc., representados pelo termo *capacidades*. Não é questão de se possuir ou não tais capacidades; não basta que estejam presentes. Trata-se de a pessoa acreditar que as possua. Além disso, são capacidades direcionadas para organizar e executar linhas de ação, o que significa uma expectativa de ‘eu posso fazer’ determinada ação. (p. 116)

Reeve (2006) destaca dois tipos de expectativa: as de eficácia e as de resultado. Expectativas de eficácia são os julgamentos que fazemos a respeito de nossas capacidades de realizar determinada ação. Essas expectativas vão estimar a probabilidade de que seremos capazes de efetivar a ação. Já as expectativas de resultado, julgam as consequências dos resultados da ação do indivíduo, ou seja, qual a probabilidade da ocorrência de dada consequência após dado comportamento. A Figura 7 ilustra os dois tipos de expectativas acima mencionados.



**Figura 7:** Adaptação da ilustração de dois tipos de expectativas – Fonte: (REEVE, 2006, p.146).

Bandura (1997) demonstra em um esquema a forma como as crenças de autoeficácia (que variam em nível, força e generalidade) e as expectativas de resultado (que de acordo com o curso de ação podem ter a forma de efeitos positivos ou negativos: físicos, sociais e autoavaliativos) se relacionam. O referido esquema é apresentado na Figura 8.



**Figura 8:** Tradução e adaptação do relacionamento condicional entre as crenças de eficácia e as expectativas de resultado – Fonte: (BANDURA, 1997, p.22).

É importante destacar a diferença entre os constructos crenças e expectativa. A expectativa é uma predição subjetiva da probabilidade de ocorrência de um evento, já as crenças são afirmativas que o indivíduo considera como verdadeiras a respeito de uma determinada ação.

Segundo Bandura (1986; 1989; 1995), os julgamentos de autoeficácia desempenham papel importante no nível de motivação do indivíduo, pois é com base nesses julgamentos que as pessoas possuem incentivos para agir e direcionar suas ações. Isso ocorre pelo fato de anteciparem mentalmente quais estratégias devem realizar para obter os resultados desejados. Dessa forma, as crenças de autoeficácia do indivíduo influenciam as escolhas de cursos de ação, o estabelecimento de metas, a quantidade de esforço e a perseverança do indivíduo na busca pelos resultados que deseja (BZUNECK, 2004).



#### 1.2.4.2 Fontes de desenvolvimento das crenças de autoeficácia

As crenças de autoeficácia podem ser criadas a partir da interpretação de quatro fontes principais: a) experiência de domínio; b) experiências vicárias; c) persuasão verbal (social); d) estados fisiológicos e emocionais (BANDURA, 1994, 1995, 1997). Segundo Bandura (1994), a maneira mais eficaz para o desenvolvimento das crenças é a partir da *experiência de domínio*. Quando as pessoas realizam quaisquer atividades, refletem a respeito dos resultados obtidos por essas ações. Por meio da interpretação desses resultados, as pessoas desenvolvem crenças acerca da capacidade de se engajar na execução dessas atividades no futuro. As pessoas agem conforme as crenças que foram criadas. Assim, se a atividade realizada for interpretada pelo indivíduo como bem-sucedida, as crenças de autoeficácia do indivíduo para executar a atividade irão aumentar (efeito positivo), da mesma forma que, ao serem interpretadas como mal sucedidas, irão reduzir as crenças do indivíduo (efeito negativo). Por exemplo, após a realização de um exercício de técnica, proposto pelo professor, um estudante de violino irá refletir a respeito da sua execução. Se a interpretação desse aluno for de que ele alcançou um bom desempenho na atividade, ele terá um aumento de suas crenças na capacidade de continuar o estudo de seu instrumento; se, ao contrário, a interpretação do resultado for negativa e associada à falta de capacidade para realizar a atividade, as crenças de autoeficácia do aluno irão reduzir. Esse processo poderá acarretar na desistência do aluno de continuar seus estudos.

As *experiências vicárias* são outra fonte para criar e fortalecer as crenças do indivíduo por meio de experiências fornecidas por modelos, executando as tarefas/atividades e lhes ensinando melhores formas de realizar a atividade. Os modelos observados podem desempenhar um papel importante e promover um senso de eficácia pessoal, principalmente se apresentarem características semelhantes ao indivíduo (por exemplo: sexo, idade e contexto social) fazendo com que o observador acredite que o desempenho do modelo é diagnóstico de sua própria capacidade. Essa fonte de influência é mais fraca do que a experiência de domínio, porém, quando as pessoas não estão certas de suas próprias capacidades ou quando tiverem pouca experiência anterior, elas se tornam mais sensíveis às experiências vicárias. Mesmo indivíduos que possuem mais experiência podem aumentar suas crenças se modelos lhes ensinarem maneiras de



desempenhar as atividades/tarefas de forma mais eficaz (PAJARES e OLAZ, 2008). Esses modelos podem exercer influências positivas e negativas. A observação de sucesso do modelo semelhante contribui para o aumento das crenças dos observadores em suas capacidades ('Se ele, que é meu semelhante, consegue, eu também consigo!'). Da mesma forma, assistir modelos com atributos semelhantes ao observador fracassarem pode prejudicar as crenças dos observadores em suas capacidades ('Se ele, que é meu semelhante, não conseguiu, eu também não conseguirei!'). "Quando as pessoas consideram os atributos do modelo muito diferentes dos seus, a influência da experiência vicária é bastante reduzida" (PAJARES e OLAZ, 2008 p.105).

As *persuasões verbais (sociais)* também influenciam as crenças de autoeficácia das pessoas através de incentivos verbais de outras pessoas, pois agem como *feedback* a respeito de seu desempenho. Segundo Bzuneck (2009b, p.124), "os alunos podem também desenvolver a autoeficácia quando, de alguma forma, lhes for comunicado que eles têm as capacidades de realizar a tarefa em questão". É importante não confundir a persuasão positiva com louvores vazios. Para que a persuasão funcione de forma positiva no aumento das crenças do indivíduo é preciso que o persuasor cultive as crenças do indivíduo em suas capacidades, transmitam confiança verbalmente e, desta forma, irá fortalecer ou desenvolver a percepção do indivíduo em suas capacidades pessoais (PAJARES e OLAZ, 2008). Bandura (1994) expõe que a pessoa que é persuadida verbalmente torna-se mais propensa a mobilizar e sustentar esforços necessários para a realização da atividade. Segundo Bzuneck (2009b) as persuasões "[...] serão realmente convincentes se partirem de uma pessoa que goze de credibilidade e, principalmente, se houver a comprovação pelos fatos" (p.124), ou seja, se após a persuasão o indivíduo conseguir realizar a atividade a qual se propôs.

Os *estados fisiológicos e emocionais* também influenciam o desenvolvimento das crenças pessoais. Se o indivíduo tiver pensamentos negativos e temores sobre suas capacidades de desenvolver determinada atividade, as reações psicofisiológicas podem reduzir as percepções de autoeficácia do mesmo, podendo ocasionar mais estresse e agitação, desencadeando uma série de sinais fisiológicos, tais como tremores, taquicardia, suor etc. que contribuem para originar o desempenho inadequado. Uma forma de fortalecer as crenças de autoeficácia por meio dos estados psicofisiológicos é

promovendo o bem-estar emocional, reduzir os estados emocionais negativos e fazer com que as pessoas tenham consciência de suas crenças pessoais.

#### 1.2.4.3 Processos psicológicos influenciados pelas crenças de autoeficácia

Bandura (1989; 1994; 1995; 1997) diz que as crenças de autoeficácia afetam o comportamento humano a partir da ativação de quatro processos principais: 1) *processo cognitivo*; 2) *processo motivacional*; 3) *processo afetivo*; e 4) *processo seletivo*. No *processo cognitivo*, os efeitos das crenças de autoeficácia atuam no pensamento das pessoas, podendo melhorar ou prejudicar o seu desempenho. Sendo considerado intencional, o comportamento humano é controlado pelo pensamento antecipatório, e o estabelecimento de metas pessoais é influenciado pela autoavaliação da capacidade pessoal. Quanto mais forte for a percepção dessa capacidade – autoeficácia – maiores serão os objetivos e os desafios que as pessoas irão estabelecer para si próprias e mais firme será o compromisso que o indivíduo terá com seus objetivos e desafios (BANDURA, 1994; 1995).

Quanto ao *processo motivacional*, as crenças de autoeficácia desempenham um papel fundamental na autorregulação da motivação. Segundo Bandura (1995), a maior parte da motivação humana é gerada cognitivamente. Nessa perspectiva, as pessoas motivam-se e guiam suas ações previamente por meio da antecipação. Pela antecipação as pessoas também formam crenças a respeito do que podem ou não fazer antecipando prováveis resultados de ações intencionais, definindo suas metas. Dessa forma, as pessoas mobilizam os recursos necessários para obter os resultados esperados. As crenças de autoeficácia afetam as três formas de motivadores cognitivos citados anteriormente como exposto a seguir.

No caso das atribuições causais, as pessoas que possuem elevadas crenças de autoeficácia atribuem os resultados negativos de sua performance ao esforço insuficiente. Já as pessoas com reduzidas crenças de autoeficácia acabam por atribuir os resultados negativos a sua falta de capacidade em desempenhar a atividade em questão. Ao atribuir falta de capacidade ao desempenho negativo se elevam as chances de a pessoa desistir de realizar a atividade à qual se propôs.

Em relação às expectativas de resultado, as mesmas são influenciadas pelas crenças de autoeficácia visto que, na teoria da expectativa e valor, a motivação é regulada pela expectativa de que um determinado curso de ação irá produzir certos resultados. Assim, a influência motivadora de expectativas de resultado é parcialmente regida por crenças de autoeficácia, uma vez que existem inúmeras opções atraentes para os resultados esperados que as pessoas não buscam por julgarem que não possuem capacidades para tal.

Por último, a influência das crenças de autoeficácia nas metas se dá através de um processo de comparação do desempenho cognitivo percebido. Ao fazer uma autoavaliação de seu comportamento, o indivíduo que possui crenças de autoeficácia elevadas perceberá que possui capacidades para alcançar suas metas e continuará persistindo e se esforçando até atingir os resultados desejados.

O mecanismo da autoeficácia possui um papel importante na regulação do *processo afetivo*. Segundo Bandura (1994; 1995), através do exercício do controle pessoal do pensamento, o indivíduo pode controlar a ansiedade e a excitação frente a situações ameaçadoras. Se o sujeito possuir crenças na capacidade de controlar os pensamentos perturbadores conseguirá enfrentar situações adversas sem comprometer o seu nível de motivação, porém, os indivíduos que não acreditam em suas capacidades de controlar tais pensamentos experienciam altos níveis de estresse e ansiedade, podendo levar a pessoa a se comportar de forma a produzir resultados indesejados.

No *processo de seleção*, as crenças de autoeficácia exercem influências sobre o curso da vida dos indivíduos através da seleção do tipo de atividade e ambiente que escolhem. De modo geral, as pessoas se envolvem em atividades que acreditam estarem de acordo com as habilidades que julgam possuir. Dessa forma, se o indivíduo possuir uma percepção distorcida de suas crenças poderá engajar-se em tarefas que não consegue realizar, ocasionando resultados negativos e, da mesma forma, o indivíduo poderá afastar-se de tarefas possíveis de serem realizadas, o que limita o desenvolvimento de capacidades do sujeito. Segundo Bandura (1994), quanto maior for o nível de crenças de autoeficácia do indivíduo, maiores serão o leque de opções de carreira a serem consideradas pelo mesmo e o seu interesse, e isso auxilia a que melhor ele se prepare para a realização das atividades.

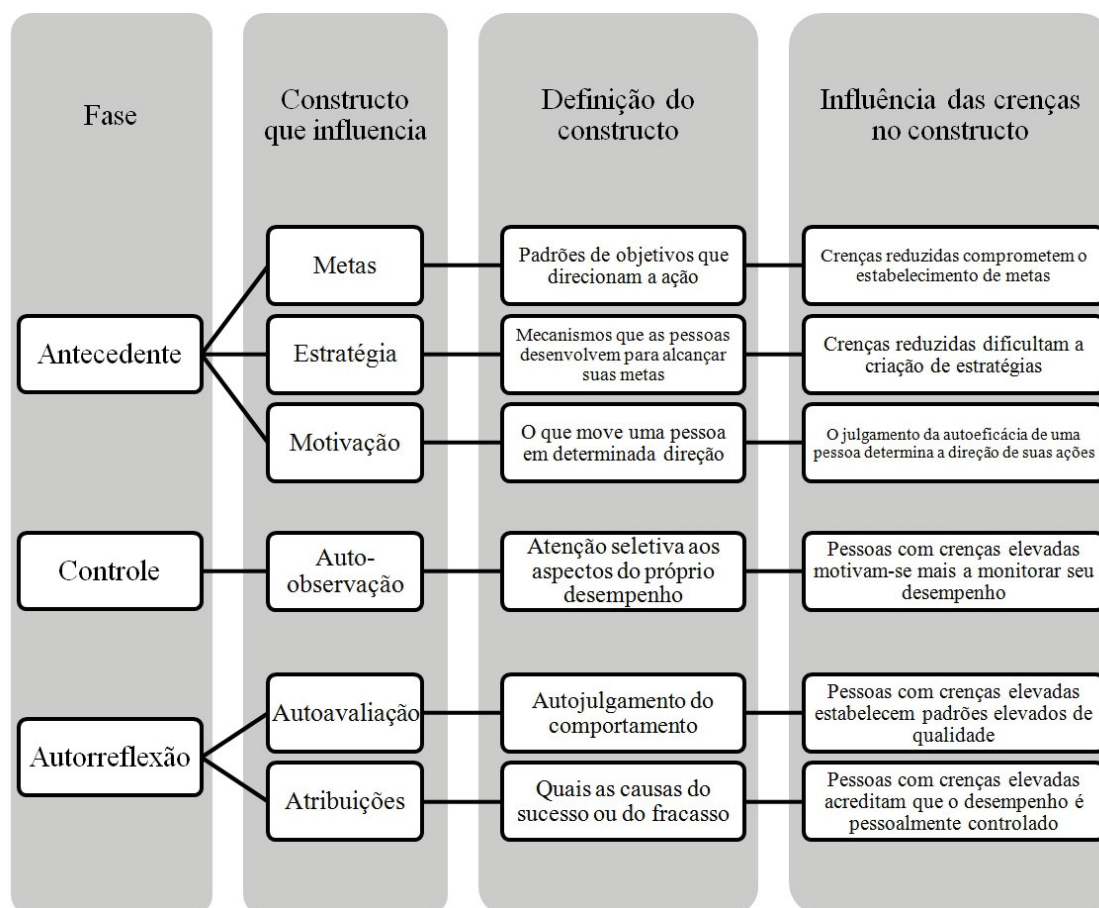
#### 1.2.4.4 Avaliando as crenças de autoeficácia

A avaliação das crenças de autoeficácia do indivíduo pode ocorrer em três dimensões: 1) *magnitude* – que compreende os distintos níveis de dificuldade da atividade a ser realizada, 2) *força* – referente ao nível de intensidade da crença que o indivíduo possui, e 3) *generalidade* – que trata da amplitude das crenças, em nível mais geral ou específico. Segundo Pajares e Olaz (2008), essas dimensões mostram-se importantes para uma avaliação adequada, uma vez que a avaliação incorreta de percepções pessoais ou de desempenho criará uma relação ambígua.

Nas pesquisas que investigam as crenças de autoeficácia no contexto educacional geralmente são utilizadas escalas de avaliação das crenças dos participantes do estudo. Bandura (2006) expõe uma série de instruções acerca da elaboração dessas escalas. Considerando os objetivos desta pesquisa, não serão utilizadas escalas de avaliação de crenças, uma vez que o foco da mesma não é verificar se os participantes possuem ou não crenças de autoeficácia.

#### 1.2.4.5 Crenças de autoeficácia e autorregulação

Bzuneck (2009b) relata que o papel das crenças de autoeficácia para o desenvolvimento da autorregulação foi demonstrado nos estudos de Zimmerman (1998; 2000a) e Zimmerman, Bandura e Martinez-Pons (1992), dentre outros. Bandura (2001) ressalta que essa influência se dá através do impacto nos determinantes cognitivos, motivacionais e afetivos. As crenças do indivíduo influenciam os padrões de autorregulação que a pessoa adota, as escolhas que ela faz diante de decisões que surgem no decorrer da vida e o nível de esforço que será investido em determinada meta. Para Bandura (1997; 2001) as crenças de autoeficácia exercem influência direta sobre as fases de autorregulação. Com base nos trabalhos de alguns autores (ZIMMERMAN, 2006; ZIMMERMAN, 2000b; ZIMMERMAN e CLEARY, 2006; BANDURA 1997, 2001; SCHUNK, 2005; ZIMMERMAN e BANDURA, 1994) elaborei o Quadro 1, que demonstra resumidamente a forma como as crenças de autoeficácia influenciam as fases da autorregulação acadêmica.



**Quadro 1:** Esquema representando as influências que as crenças de autoeficácia exercem nas fases de autorregulação.

Bandura (1989) esclarece que, a partir das capacidades básicas da agência humana (citadas anteriormente) o indivíduo está capacitado a exercer controle sobre os seus pensamentos, o que possibilita autorregular o seu comportamento. A autorregulação proporciona ao indivíduo a possibilidade de influenciar suas próprias ações e alterar o ambiente em que vive. Considerando que o constructo chave da agência pessoal – a *autoeficácia* – interfere no processo de autorregulação acadêmica, alunos com crenças elevadas em suas capacidades estabelecem metas a serem cumpridas, engajam-se no desenvolvimento de estratégias para o cumprimento dessas metas, persistem ao enfrentar dificuldades, possuem maior motivação para autoavaliar seu desempenho em busca de alcançar suas metas, estabelecem padrões de qualidade de desempenho elevados e acreditam que os resultados obtidos são possíveis de serem controlados. Dessa forma, se, ao chegar na terceira fase de autorregulação – *autorreflexão* – o aluno considerar que seu desempenho não foi suficiente, o mesmo irá

iniciar um novo ciclo para alcançar os resultados desejados, ao passo que o aluno que possui crenças de autoeficácia reduzidas (se chegar à terceira fase de autorregulação) poderá ali desistir do processo de aprendizagem.

Zimmerman, Bandura e Martinez-Pons (1992) relatam que as crenças do aluno em autorregular o seu processo de aprendizagem influenciam as suas capacidades acadêmicas. Da mesma forma, o senso de eficácia dos alunos é influenciado pela capacidade de autorregular o seu comportamento através do estabelecimento de metas, do desenvolvimento de estratégias que culminem na realização das metas, do automonitoramento das metas e estratégias selecionadas, se autoavaliando com a utilização de critérios apropriados e identificando as causas de seu desempenho. Assim, “[...] a autoeficácia exerce influência sobre a autorregulação por estar associada à antecipação, seleção e preparação para a ação” (POLYDORO e AZZI, 2008, p.158), agindo de forma recíproca.

### **1.2.5 Aproximação da Teoria Social Cognitiva ao processo de ensino e aprendizagem**

Discussões a respeito do processo de ensino e aprendizagem estão presentes em todas as áreas do conhecimento e têm ganhado grande destaque nos debates científicos. Em sua maioria, os debates estão voltados a compreender a maneira como aprendemos e quais as formas mais eficientes de ensino. Dependendo da abordagem, os conceitos ensino e aprendizagem podem ser entendidos e explicados de diferentes formas, o que me leva a crer que pensar nesse processo significa considerar uma gama de aspectos inter-relacionados que envolvem questões cognitivas, emocionais, orgânicas, psicossociais e culturais.

Nesta subseção, apresento algumas considerações a respeito da forma como os constructos descritos na TSC influenciam o processo de aprendizagem.

### 1.2.5.1 Fatores Pessoais

Quanto aos fatores pessoais que influenciam a motivação no processo de ensino e aprendizagem, as pesquisas destacam a relevância das crenças de autoeficácia para a motivação do aluno. A autoeficácia acadêmica é definida como as crenças dos alunos em suas capacidades de organizar e executar cursos de ações requeridos para produzir certas realizações relacionadas aos aspectos intelectuais e de aprendizagem (BANDURA, 1993).

A literatura expõe que as pessoas com elevadas crenças de autoeficácia possuem elevados níveis de motivação que, por sua vez, se traduzem em maior esforço, persistência frente às dificuldades e aos obstáculos que surgem no decorrer da atividade, propósitos adequados com o processo de aprender e um maior interesse em cumprir as metas estabelecidas. No contexto escolar, os estudantes que possuem confiança em suas capacidades tendem a selecionar mais tarefas e desafios, antecipam bons resultados nas tarefas propostas pelos professores e esperam alcançar benefícios acadêmicos (PAJARES e SCHUNK, 2005). Os alunos que possuem baixo senso de eficácia imaginam uma situação oposta (BANDURA, 1989). Dessa forma, conclui-se que a percepção do indivíduo, acerca de suas capacidades, pode tanto fortalecer a motivação do aluno, ocasionando uma performance positiva, quanto enfraquecer essa motivação e, por sua vez, acarretar em um desempenho negativo que, muitas vezes, ocasiona o abandono das atividades por parte do mesmo.

Considere o exemplo abaixo.

Sally está participando de uma aula de violino em grupo e o objetivo proposto pelo professor é o trabalho de cordas duplas. Sally nunca tinha trabalhado este tipo de técnica antes, por isso ela está nervosa e insegura (estados físicos e emocionais [negativo]). Depois de poucos minutos de experiência, ela se achou capaz de desenvolver este tipo de técnica, dessa forma seu senso de autoeficácia aumentou (experiência de domínio). Ela procurou ver se seus colegas estavam sendo capazes de realizar a atividade, e eles estavam. Novamente, sua autoeficácia cresceu por causa da seguinte razão: ela pensou “Se eles conseguem fazer, eu também sou capaz” (experiência vicária). O professor caminha até Sally e diz “você é capaz de fazer isso”. Esse voto de confiança impulsionou a autoeficácia de Sally (persuasão verbal). Eventualmente, ela perdeu seu estado inicial de alta ansiedade e tornou-se relaxada para realizar a atividade (estados físicos e emocionais [positivo]), o que por sua vez pode contribuir para que sua



experiência seja cada vez mais positiva (experiência de domínio). Esta mudança no estado corporal era um sinal do aumento da autoeficácia de Sally (adaptado para contexto musical de MAYER, 1998, p.58)

Conforme demonstrado no exemplo citado, as crenças dos indivíduos sobre sua autoeficácia podem sofrer influências de diferentes experiências. A literatura aponta que as fontes mais efetivas para desenvolver ou reforçar o senso de autoeficácia são as experiências de êxito (experiência de domínio) pois baseiam-se nos resultados de experiências pessoais reais. Êxitos continuados proporcionam ao aluno a informação de que ele é capaz de realizar a atividade, ao passo que fracassos repetidos dão origem a reduzidas crenças quanto à capacidade de dar continuidade à atividade. Segundo Schunk (1989), é importante destacar que um desempenho considerado pelo aluno como fracasso, após repetidas experiências de sucesso produzirá pouco impacto sobre as crenças positivas deste em realizar a tarefa, e uma única experiência de sucesso em meio a um histórico de fracasso terá pouca influência no aumento das crenças positivas do aluno para realizar a tarefa. Por esse motivo, Bzuneck (2009a) sugere que os educadores devem “[...] proporcionar aos alunos reais experiências de êxito” (p.125) com o intuito de fazer com que o aluno experimente o sucesso e, assim, sinta-se capaz de dar continuidade à ação.

Ao construir ou reforçar suas crenças a partir da interpretação dos resultados da experiência anterior, seja ela de sucesso ou de fracasso, o indivíduo está exercendo a capacidade de autorreflexão. Dessa forma, é importante salientar que a interferência desse resultado nas crenças do indivíduo vai depender do fator ao qual esse resultado é atribuído. O indivíduo pode atribuir o resultado de seu desempenho a fatores como a capacidade (ou falta de capacidade), o esforço (ou falta de esforço) ou a fatores externos (dificuldade da tarefa ou sorte). Assim, se o aluno atribuir resultados que julgue como fracassos à falta de capacidade em realizar a atividade, suas crenças de autoeficácia irão se reduzir.

A segunda fonte responsável por desenvolver e reforçar as crenças de autoeficácia do indivíduo é a experiência vicária. Observar colegas desempenhando tarefas com sucesso contribui para o aumento das crenças do indivíduo que observa o modelo. Pesquisas experimentais com alunos universitários comprovam esse tipo de influência nas crenças do estudante (Schunk, 1991). Porém, a literatura aponta que esse



tipo de influência tem efeito temporário no comportamento do indivíduo. Bzuneck (2009a) afirma que se, ao aplicar esforço na tarefa que está observando, o indivíduo não obtiver resultados que julgue satisfatórios, esse tipo de influência pode ser anulada. Segundo Bzuneck (2009a) e Costa e Boruchovich (2006), para que os modelos sociais exerçam influência nas crenças do aluno, é necessário que o modelo seja visto pelo aluno como possuidor de características cognitivas semelhantes às dele. Para esses autores, caso o aluno considere o modelo como diferente de si mesmo, a percepção de autoeficácia dele não sofrerá tal influência. Para Bzuneck (2009a) “[...] prevê-se que os sucessos de um professor numa tarefa escolar tenham pouca ou nenhuma força de modelação sobre a maioria dos alunos, dado que estes percebem e ponderam diferenças de idade, de anos de estudo e de experiência” (p.124).

Outro aspecto importante, destacado pela literatura, a respeito do potencial da experiência vicária (modelação) para a aprendizagem é a promoção habilidades cognitivas. Segundo Bandura (2008a), diversas pesquisas apontam que é possível que os alunos desenvolvam suas habilidades cognitivas através da modelação verbal, na qual o modelo verbaliza as estratégias que utiliza para a resolução de problemas durante a realização da atividade.

Quanto à persuasão verbal, as pesquisas apontam que ela pode influenciar as crenças do aluno em sua capacidade se, de alguma forma, ao aluno for comunicado que ele tem capacidade de realizar a atividade proposta. Os persuasores desempenham o papel de incentivadores através da promoção de *feedback* e incentivo ao aluno. As pesquisas apontam que o *feedback* de desempenho orienta os alunos quanto ao progresso obtido e, ao perceber que obteve progresso com a atividade, as crenças do aluno tendem a se elevar (SCHUNK, 1995).

Em relação à quarta fonte de desenvolvimento de autoeficácia – estados somáticos e emocionais – a literatura alerta para o fato de que grande parte dos resultados, considerados como fracasso por parte dos alunos, está associada a questões de natureza emocional como, por exemplo, o nervosismo. Se o estado emocional do aluno frente à realização de uma atividade for de nervosismo associado à insegurança e dúvida quanto às suas capacidades, o mesmo pode experimentar um forte descontrole psicofisiológico – por exemplo tremor, suor, agitação e até náuseas – afetando o

raciocínio do aluno, o que, na maioria dos casos, acaba interferindo na realização da atividade mesmo em situações em que o aluno possua habilidades suficientes para desempenhar a tarefa. Assim, é importante que o próprio aluno tenha condições de avaliar suas crenças, pois, segundo Bandura (1997), as pessoas vivem em ambientes psíquicos que, antes de tudo, são frutos de sua própria criação. Bandura esclarece que o mais importante não é a intensidade das reações físicas e emocionais, mas sim a maneira como elas são percebidas e interpretadas pelo indivíduo. Por exemplo, um aluno com forte senso de autoeficácia pode experimentar a agitação frente ao cumprimento de uma atividade e interpretá-la como um energizador para seu desempenho, ao passo que um aluno que tenha dúvidas quanto às suas capacidades irá experimentar o mesmo tipo de agitação como um debilitador de seu desempenho (BANDURA, 1995, 1997).

A concepção de Bandura, a respeito do papel que as crenças de autoeficácia possuem de influenciar a motivação do indivíduo, tem se mostrado eficaz em diferentes áreas do conhecimento. Porém, conforme enfatizam McPherson e McCormick (2006), é surpreendente o pequeno número de pesquisas realizadas a respeito na área da música. Segundo esses autores, diante de tantas evidências de que as crenças influenciam a performance acadêmica, é importante compreendermos a forma como elas atuam no processo de desenvolvimento musical. O número de pesquisas que abordam as crenças de autoeficácia dos alunos continua reduzido na área da música. De forma geral, as pesquisas apontam que alunos-músicos que têm maiores crenças de autoeficácia em suas capacidades para a performance musical apresentam melhores resultados de desempenho e se mantêm persistentes no processo de aquisição de habilidades musicais (McPHERSON e McCORMICK, 1999, 2006; McCORMICK e McPHERSON, 2003; CAVALCANTI, 2009; ARAÚJO, 2010; ARAÚJO et al. 2009, 2010; ZELENAK, 2011; KRÜGER e ARAÚJO, 2013; HENDRICKS, 2014). Levando em consideração as características específicas do objeto de estudo da presente pesquisa, destaco aqui a pesquisa de Hendricks (2014), pois apresenta características mais próximas às do objeto de estudo desta.

Hendricks (2014) realizou um estudo com um grupo de 157 músicos alunos americanos do ensino médio durante a participação deles em um festival de competição

orquestral. Após a audição, os alunos foram distribuídos em duas orquestras, representadas aqui como Orquestra A<sup>5</sup> e B. Os alunos responderam a *surveys* e entrevistas e foram observados por uma equipe ao longo do festival. Os dados foram analisados de acordo com o gênero do participante, colocação na orquestra e momento do festival. A análise dos dados de Hendricks mostrou que as crenças dos alunos aumentaram significativamente se comparadas ao momento da audição e ao último dia do festival, e também se comparados os ensaios. Segundo Hendricks (2014), os dados qualitativos da pesquisa demonstram que esses resultados se devem ao aumento das experiências de domínio que os alunos experimentaram a partir do momento em que se familiarizaram com o repertório, o ambiente orquestral e o formato do ensaio. Os dados do autor também mostram que a percepção de autoeficácia das meninas, que estavam na orquestra B, aumentou significativamente entre a audição e o primeiro ensaio, enquanto que a daqueles estudantes do sexo feminino que ficaram na orquestra A aumentou significativamente entre o primeiro e o segundo ensaios. Para o autor, esse fato pode ser explicado devido ao ambiente mais competitivo da orquestra A. Em trechos das entrevistas, apresentadas pelo autor, as meninas relatam falas como: “[...] eles estão olhando para mim... como quem diz: ela não tem condições de estar aqui... aqui todos são incríveis”. A equipe, que fez as observações, descreve que, no primeiro ensaio da orquestra A, o clima era de tensão e, depois de algum tempo de ensaio, principalmente a partir do segundo dia, os músicos voltaram a atenção para os objetivos propostos como o repertório que deveria ser executado. Assim, o clima de tensão deu espaço à concentração em busca dos resultados musicais e, aos poucos, esses resultados foram sendo alcançados. Segundo Hendricks (2014), esse foi um dos fatores que contribuiu para o aumento das crenças dos músicos que fizeram parte da orquestra A.

É importante destacar que fatores ambientais podem influenciar significativamente o aumento ou a diminuição das crenças de autoeficácia do aluno. A respeito desses fatores, tratarei na subseção 1.2.5.3 desta pesquisa.

---

<sup>5</sup> No artigo o autor se refere às orquestra como orquestra superior e orquestra inferior.

### 1.2.5.2 Fatores Comportamentais

Em relação aos fatores comportamentais<sup>6</sup> que influenciam a motivação no processo de ensino e aprendizagem está o mecanismo da autorregulação acadêmica que se caracteriza pela capacidade de autoensino. A aprendizagem autorregulada pode ser definida como um processo no qual o aluno (aprendiz) estabelece objetivos para si próprio e busca monitorar, regular e controlar sua cognição, motivação e comportamento com o intuito de efetivar o objetivo que estabeleceu (PINTRICH, 2000). Os estudos que investigam a autorregulação acadêmica tiveram início em meados de 1980. Desde então as pesquisas têm demonstrado que os processos essenciais que compõem a autorregulação desempenham um papel importante na promoção de êxitos acadêmicos (POLYDORO e AZZI, 2008; ZIMMERMAN, KITSANTAS e CAMPILLO, 2005).

Segundo Frison (2006, p.14) “a autorregulação prevê e estimula a construção de aprendizagens, desenvolve a capacidade para direcionar estratégias, fortalece o enfrentamento de tarefas e de obstáculos”. Na visão de Bandura (1991; 1993), a atual educação formal possui como principal objetivo equipar os alunos com ferramentas intelectuais, autocrenças e capacidades regulatórias para que eles consigam se autoeducar ao longo da vida. O autor salienta ainda que não é suficiente o aluno possuir habilidades de autogerenciamento da aprendizagem se não puder exercer essas habilidades de forma persistente diante de dificuldades, situações de estresse e concorrentes de interesse.

Segundo Zimmerman (2000a), o processo de autorregulação acadêmica se desenvolve em três fases cíclicas. A primeira delas é a fase antecedente e diz respeito aos processos que precedem o esforço dedicado à aprendizagem. O aluno estabelece um objetivo (intencionalidade) e, através da capacidade de antecipação, ele analisa a tarefa

---

<sup>6</sup> É importante destacar que a autorregulação é um processo interno do indivíduo, porém, por se tratar de um constructo complexo e que afeta diretamente o comportamento, é comum ser apresentada como um constructo relacionado ao comportamento humano. Por este motivo optei por descrevê-la na seção que trata dos aspectos comportamentais que afetam o processo de aprendizagem do indivíduo. No entanto, cabe salientar que não há como dissociá-la dos fatores pessoais e ambientais, uma vez que, na TSC, o comportamento humano é resultado da reciprocidade triádica desses fatores.

com a finalidade de verificar os recursos pessoais e ambientais que serão necessários para alcançar o objetivo desejado. Essa etapa envolve estabelecimento de metas<sup>7</sup>, planejamento e seleção de estratégias, crenças de autoeficácia e valorização da aprendizagem.

A literatura aponta que o processo de fixar metas é um dos mais importantes na aprendizagem autorregulada, pois serve de referência para as ações subsequentes que irão conduzir ao objetivo final do aluno (aprendizagem). Após o estabelecimento de metas a serem cumpridas é necessário que o aluno se questione como irá alcançar essas estratégias, assim, é preciso que ele aprenda uma série de métodos apropriados a uma determinada atividade dentro de um contexto específico (ZIMMERMAN, 2000a). As estratégias são consideradas como processos de ações voltadas para a aquisição de conhecimentos ou habilidades. Elas são importantes porque representam ferramentas através das quais o aluno aprende a melhorar o seu desempenho e nível de habilidade (ZIMMERMAN e CLEARY, 2006). Quanto às crenças de autoeficácia, os estudos de Zimmerman e Martinez-Pons (1990), Schunk e Rice (1991) e Zimmerman e Cleary (2001) apontam que alunos com fortes crenças de autoeficácia demonstram mais habilidade em estabelecer metas e selecionar estratégias adequadas à atividade em questão. A influência das crenças de autoeficácia no processo de autorregulação da aprendizagem foi demonstrada no Quadro 1 desta pesquisa. Em relação ao valor que a atividade representa para o indivíduo, Bandura (2002) diz que as pessoas fazem as coisas que trazem satisfação pessoal e autovalor. Dessa forma, para que o indivíduo se mantenha envolvido na atividade, é necessário que ele valorize a mesma.

A segunda fase cíclica do processo de autorregulação acadêmica – controle de desempenho – ocorre durante o processo de aprendizagem e envolve a concentração, a autoinstrução, o automonitoramento e as estratégias. Nessa fase os autores destacam o papel do automonitoramento (também chamado de auto-observação) no processo de autorregulação, o qual envolve a atenção para os aspectos do próprio comportamento, ou seja, trata-se da fase em que o aluno realiza a atividade, controla seu desempenho e

---

<sup>7</sup> Cabe ressaltar que as metas funcionam como guias gerais para a atividade e não como regras minuciosamente descritas, pois envolvem situações complexas que não podem ser completamente descritas (BANDURA, 1986).

modifica suas estratégias previamente estabelecidas, se as julgar necessárias para alcançar os objetivos propostos (ZIMMERMAN e BANDURA, 1994). Para que o aluno consiga controlar seu desempenho é necessário que ele saiba o que está fazendo. Por esse motivo, o estabelecimento de metas claras e estratégias eficazes são de extrema importância, pois elas operam como referências para o julgamento e o monitoramento da atividade (AZZI e POLYDORO, 2008).

A terceira e última fase cíclica do processo de autorregulação acadêmica – autorreflexão – envolve a avaliação do desempenho do aluno, a atribuição e a correção. Após a realização da atividade, tendo como base as metas estabelecidas, o aluno emitirá o julgamento a respeito do seu desempenho. A ação pode ser julgada como “[...] satisfatória, insatisfatória ou neutra, dependendo dos padrões pessoais de quem avalia” (AZZI & POLYDORO, 2008, p.154). Zimmerman e Bandura (1994) enfatizam que alunos que possuem crenças elevadas de autoeficácia tendem a estabelecer padrões pessoais elevados de qualidade e, ao avaliarem o seu desempenho, sentem-se mais insatisfeitos com os resultados do que os alunos com crenças de autoeficácia reduzidas. Após realizar o julgamento da prática, o aluno tende a atribuir uma causa para o resultado do comportamento.

Segundo Weiner (2004), as causas podem ser classificadas de acordo com: a) localização – se é interna ou externa ao indivíduo, b) controlabilidade – capacidade que o indivíduo acredita possuir para interferir na causa, e c) estabilidade – a existência ou não da causa por algum tempo. A capacidade é geralmente atribuída a uma causa interna, estável e incontrolável. O esforço é visto como uma causa interna, instável e controlável pelo aluno, já a dificuldade da tarefa e a sorte são atribuídas a causas externas, instáveis e não-controláveis pelo aluno. Se o aluno julgar o seu desempenho como insatisfatório e atribuir o resultado a uma causa que ele considere interna e incontrolável – por exemplo, a capacidade – é provável que ele não consiga dar continuidade à aprendizagem por acreditar que não possui controle sobre a situação. Se, por outro lado, o aluno atribuir a causa de seu desempenho a um fator interno, porém controlável – por exemplo, estratégia inadequada – ele estará mais propício a ativar mecanismos de correção de desempenho. Segundo Bandura (1997), estudantes que possuem crenças de autoeficácia elevadas tendem a acreditar que seu desempenho é

pessoalmente controlável e atribuem resultados insatisfatórios a causas que podem controlar. Em contraste, alunos com reduzidas crenças de autoeficácia tendem a acreditar que o desempenho inadequado está associado a fatores que eles não podem controlar (SILVER e MITCHELL, GIST, 1995; ZIMMERMAN e CLEARY, 2006). Por esse motivo, os autores enfatizam que o elemento central para a autorregulação acadêmica é a autoeficácia.

Na área da música, as pesquisas têm buscado compreender aspectos específicos do comportamento do músico por meio da aprendizagem autorregulatória. Os estudos de Weindenbach (1996), McPherson e McCormick (1999) e Renwick, McPherson e McCormick (2002, 2003) demonstram que alunos que autorregulam a aprendizagem musical desempenham melhor as atividades propostas, desenvolvem habilidades para corrigir problemas da performance e se mantêm persistentes na busca por seus objetivos. Segundo Hallan (2001), é necessário que, desde muito cedo, no processo de aprendizagem de um instrumento, o aluno seja ensinado a aprender a aprender. Para a autora, a aquisição dessa competência é tão importante quanto a aquisição de competências auditivas e motoras, pois determinam um bom desempenho do aprendiz. Segundo Santiago (2006), o desenvolvimento de habilidades autorregulatórias pelo músico instrumentista é essencial, pois elas favorecem o alcance de melhores níveis de desempenho.

Conforme mencionado, as crenças de autoeficácia são de fundamental importância no processo de autorregulação acadêmica. A pesquisa de Cavalcanti (2009) teve por objetivo investigar as crenças de autoeficácia de músicos instrumentistas para autorregular sua prática de performance. A população da pesquisa contou com 42 músicos, estudantes matriculados em um curso superior de instrumento em turmas de 1º, 2º, 3º e 4º ano. Os alunos responderam a um questionário de 31 itens, elaborado de acordo com as três fases cíclicas da autorregulação acadêmica. Os resultados da autora demonstram que os alunos do 1º ano de curso apresentavam crenças de autoeficácia menores do que aqueles dos 2º, 3º e 4º anos. Os alunos do 4º ano de curso demonstraram maiores crenças em suas capacidades de superar desafios, manter elevado grau de motivação e autorregular sua prática instrumental. A autora concluiu que o músico que consegue compreender o processo de autorregulação de sua

aprendizagem e aplicar esse processo desenvolve maiores crenças de autoeficácia e pode otimizar significativamente sua performance.

Os resultados da pesquisa de Cavalcanti (2009) apresentam um dado importante para o processo de autorregulação da aprendizagem musical: o fato de os alunos do 4º ano apresentarem maiores crenças em suas capacidades de autorregulação pode ser um indício de que a autorregulação da aprendizagem está relacionada com a experiência do praticante. Segundo Bandura (1986), o processo de autorregulação está presente em todas as pessoas ao longo de suas vidas. Os dados de Cavalcanti demonstram que os alunos que estão nos anos iniciais têm mais dificuldade em autorregular sua performance, já os alunos do 4º ano apresentam maior facilidade nesse processo. Isso me leva a crer que à medida em que o aluno – naturalmente – pratica a autorregulação, ela vai sendo aperfeiçoada, e, por esse motivo, o aluno – mesmo sem planejar ou ser instruído quanto à autorregulação – apresenta maior facilidade nesse processo com o passar dos anos. Cabe salientar que, conforme a autora, muitos alunos nunca tinham ouvido falar a respeito do assunto. Os resultados da pesquisa de Cavalcanti alertam para a necessidade de os professores estarem atentos a esse aspecto, pois, levando em consideração que o processo de autorregulação otimiza a performance do aluno, é necessário que o mesmo seja instruído a desenvolver esse processo, o que poderá proporcionar ao estudante resultados satisfatórios desde o início do processo de aprendizagem, contribuindo, assim, com a motivação do aluno para continuar seus estudos.

#### 1.2.5.3 Fatores Ambientais

Na escola, os professores trabalham com o intuito de promover a aprendizagem e a confiança acadêmica dos alunos que estão sob seus cuidados (PAJARES e OLAZ, 2008). Atualmente, as pesquisas sobre motivação no contexto escolar buscam desenvolver estratégias que colaborem com o processo de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Bzuneck (2013) diz que a motivação não pode ser ensinada ou treinada, porém, dependendo do mecanismo de ensino ao qual o aluno é exposto,



pode-se aumentar a motivação do aluno e, também, reduzi-la. Dessa forma, cabe ao professor desenvolver mecanismos que despertem no aluno a motivação para aprender.

Pajares e Olaz (2008) sugerem que, utilizando a Teoria Social Cognitiva como referência, os professores podem desenvolver planos de ações para melhorar os estados emocionais de seus alunos, corrigir autocrenças e hábitos negativos de pensamento deles (fatores pessoais<sup>8</sup>), melhorar as habilidades acadêmicas e práticas de autorregulação (comportamento) e, também, alterar as estruturas da escola e sala de aula que possam atuar de forma a propiciar o sucesso dos estudantes (fatores ambientais<sup>9</sup>).

A literatura aponta a influência de fatores ambientais no desenvolvimento musical dos alunos, bem como na motivação dos mesmos. Como representantes desses fatores externos, os mais recorrentes são os pais, colegas, professores e escola (SCHIVITSA, 2002, 2007; DAVIDSON, SLOBODA e HOWE, 1996; FROME e ECCLES, 1998; GEMBRIS, DAVIDSON, 2002; O'NEILL, 1999; HALLAM, 2002; PAJARES, 2006; McPHERSON, 2009; PRICE, 1983; MATTHEWS e KITSANTAS, 2012).

Diversos autores, dentre eles Schunk e Zimmerman (1994), Simão e Frison (2013); Bandura (1986; 1991; 1993); Pajares e Olaz (2008); Bzuneck (2009a); Pajares e Schunk (2001); Frison (2006) consideram que os professores e as instituições de ensino podem exercer uma ação tutorial, promovendo o fortalecimento das crenças de autoeficácia dos alunos em suas capacidades de aprendizagem e estimulando o desenvolvimento da autorregulação acadêmica, para que assim os alunos “saibam dirigir e controlar as suas ações, sentimentos, pensamentos, comportamentos e propostas de trabalho” (SIMÃO e FRISON, 2013, p.1).

Para Pajares (2006), os pesquisadores que se dedicam a compreender o impacto das crenças de autoeficácia na aprendizagem, fizeram contribuições notáveis para a

---

<sup>8</sup> A literatura não apresenta uma nomenclatura padrão para designar esse tipo de fator. Utilizo nesta pesquisa a terminologia ‘fatores pessoais’ por ser a apresentada por Bandura (1986). Porém, as expressões ‘fatores individuais’, ‘fatores internos’, e ‘fatores intrínsecos’ são utilizadas como sinônimos.

<sup>9</sup> A literatura também não apresenta uma nomenclatura padrão para designar esse tipo de fator. As expressões ‘fatores externos’ e ‘fatores extrínsecos’ são frequentemente utilizadas como sinônimo de fatores ambientais. Utilizo a terminologia ‘fatores ambientais’ por ser a apresentada por Bandura (1986).

motivação acadêmica, porém, os resultados da ligação da teoria com a prática têm sido lentos. Schunk e Zimmerman (1994) lamentam o fato de as salas de aula oferecem pouco espaço para a promoção da autorregulação da aprendizagem. Os autores enfatizam a necessidade de os professores aprenderem a intervir para promover em seus alunos a autorregulação da aprendizagem.

A partir da análise do referencial já exposto, pude perceber que existem alguns aspectos, que podem ser considerados como fundamentais, para que professores, gestores etc. promovam o desenvolvimento/fortalecimento das crenças de autoeficácia e da autorregulação acadêmica dos alunos. Tais aspectos podem ser sumariamente descritos da seguinte forma:

- a) é necessário que professores, gestores, etc. tenham conhecimento destes constructos e da forma como eles agem no processo de aprendizagem dos estudantes;
- b) o professor precisa ter crenças de autoeficácia elevadas em sua capacidade de fortalecer, tanto a autorregulação quanto as crenças de autoeficácia dos alunos;
- c) “o pedagogo, para estimular a aprendizagem autorregulada dos educandos-trabalhadores, precisa ser, ele próprio, autorregulado” (FRISON, 2006, p.18).

Cabe ressaltar que, conforme alertam Pintrich e Schunk (2006), a psicologia e a psicologia educacional não são ciências determinísticas, ou seja, não é possível prever com grande precisão o que vai acontecer em uma nova situação com base em pesquisas anteriores. Para esses autores, os resultados das pesquisas podem ser utilizados com o intuito de avaliar a probabilidade da ocorrência de diferentes eventos no futuro. Na visão desses autores, as pesquisas em psicologia educacional podem ser utilizadas como guias para a prática educacional, mas não como determinadoras dessa prática. Dessa forma, podemos dizer que o ambiente de ensino, no qual o aluno está inserido – representado pelos pais, escola e professores – deve garantir o desenvolvimento das crenças dos alunos em suas capacidades e no desenvolvimento da autorregulação acadêmica, porém a busca por esses objetivos deve ocorrer com base na reflexão e na autorregulação do próprio processo de desenvolvimento das mesmas. É necessário que

pais, professores e instituições de ensino avaliem e autorregulem suas estratégias a fim de verificar se estão tendo os resultados que esperam, e não simplesmente implementar uma determinada estratégia, descrita em outras pesquisas, e aguardar que o resultado seja o mesmo.

---

## ***CAPÍTULO 2***

### ***METODOLOGIA***

---

Segundo Ciribelli (2003), “etimologicamente, metodologia é uma palavra de origem grega (*meta* = ao longo, *odos* = caminho, *logos* = discurso, estudo)” (CERIBELLI, 2003, p.30), ou seja, o estudo de normas gerais – caminhos – que facilitam a pesquisa de qualquer área do conhecimento. De acordo com a autora, metodologia é a operacionalização, sistematização e racionalização do método por meio de processos e técnicas. A autora esclarece que o método pode ser definido como o “procedimento geral, baseado em princípios lógicos que podem ser comuns de várias ciências” (p.30) e técnica, “um meio específico usado em determinada ciência, é um aspecto científico desta ciência” (p.30).

Minayo (2011) entende por metodologia “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2011, p.14). A autora defende a ideia de que a discussão metodológica está sempre ligada à teoria e, em si, exige uma reflexão teórica na medida em que constitui um caminho do pensamento, e acrescenta a essa visão a ideia de prática teórica pensada. Para a autora, isso quer dizer que “é diferente pensar a metodologia de uma pesquisa funcionalista, marxista ou fenomenológica. É diferente pensar a metodologia de uma pesquisa uni-disciplinar ortodoxa ao invés de uma investigação de caráter interdisciplinar, por exemplo.” (MINAYO, 2002, p. 12).

Segundo Minayo (2011), metodologia “inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade)” (p.14). Na visão dessa autora, a metodologia se expressa nas abordagens metodológicas (experimentos, *surveys*, história de vida, etc.) buscando se adequar à realidade, possibilitando que o processo científico e seus resultados se tornem públicos, sejam debatidos e também testados por outros investigadores (MINAYO, 2002, p. 19).

Na visão de Minayo (2002)

“quando o pesquisador se move da teoria que fundamenta sua investigação para a seleção dos métodos, ele passa a trabalhar na atividade de pesquisa propriamente dita, na qual será levado a delinear as técnicas e todos os outros instrumentos operacionais que possam contribuir para a construção e validação do conhecimento” (p.20).

Em relação ao conceito de criatividade do pesquisador, Minayo (2002) explica que “é algo difícil de definir, pois entramos no campo da experiência” (p.20). A autora diz utilizar o termo com o mesmo sentido que Wright Mills (1972, 1974) e Denzin (1973) usam imaginação, e outros autores empregam o termo intuição. Segundo a autora, “aqui entramos no campo da subjetividade, pois, como grande número de estudiosos (Weber, 1965; Gadamer, 1999; Habermas, 1987; Gunnar Myrdal, 1969; Granger, 1967; Gurvitch, 1967 e Denzin, 1973, entre outros) não acredito em ciência neutra” (MINAYO, 2002, p. 20). A autora acrescenta que considera que todo o processo de construção teórica é uma dialética de objetivação e subjetivação.

Para Ciribelli (2003), a metodologia não assegura o êxito da pesquisa, porém, facilita o trabalho do pesquisador ao realizar o trabalho científico. Segundo essa autora, isso ocorre porque “a metodologia somente pode nos oferecer a compreensão de certos métodos e técnicas que comprovam seu valor na prática de pesquisa” (p. 31). Dessa forma, a metodologia auxilia e orienta o pesquisador na busca por informações para chegar ao conhecimento.

Segundo Minayo (2011), “o endeusamento das técnicas produz um formalismo árido ou respostas estereotipadas. Seu desprezo, ao contrário, leva ao empirismo sempre ilusório em suas conclusões, ou a especulações abstratas e estéreis” (p.15). Feyerabend (1989) observa que o progresso da ciência também está associado à violação de regras. Segundo esse autor, muitos dos avanços da ciência só ocorreram porque alguns pensadores “decidiram não se deixar limitar por certas regras metodológicas ‘óbvias’ ou porque involuntariamente a violaram” (p.29). Para esse autor, essa maneira liberal de agir é algo razoável e absolutamente necessário para que se desenvolva o conhecimento.

Na perspectiva de Dilthey (1956, apud MINAYO, 2009), por não sermos gênios, necessitamos de parâmetros para caminhar na produção de conhecimento, porém, a marca da criatividade é a nossa grife, a nossa experiência, a intuição, a capacidade de comunicação e a indagação em qualquer trabalho de investigação.

A partir do que foi exposto, percebe-se a importância da metodologia em um trabalho científico. Dessa forma, podemos dizer que, ao fazer a escolha da metodologia, o pesquisador deve estar atento a duas situações importantes: 1) a escolha metodológica deve auxiliar e orientar o pesquisador na busca por informações que respondam suas indagações; 2) e ao mesmo tempo, a metodologia escolhida não deve limitar sua investigação.

Ao escolher a metodologia desta pesquisa, levei em consideração as duas situações expostas anteriormente, assim, o método que melhor se adequou, tanto na busca por informações que confirmassem ou não a hipótese que norteou esta pesquisa, quanto ao fato de não limitar esta investigação, foi o estudo de caso.

### 3.1 Estudo de caso

---

De acordo com Stake (1995), estudamos um caso quando o mesmo é de nosso interesse especial. O pesquisador enfoca detalhes da interação do caso com o contexto do mesmo, buscando a compreensão de suas particularidades e complexidades.

Segundo a definição de Gil (1989), o estudo de caso está caracterizado pelo “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos” (p.54).

Para Laville & Dionne (2008), a vantagem mais marcante da utilização do estudo de caso como estratégia de pesquisa...

“...repousa, é claro, na *possibilidade de aprofundamento* que oferece, pois os recursos se veem concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos. Ao longo da pesquisa, o pesquisador pode, pois, mostrar-se mais criativo, mais imaginativo; tem mais tempo de adaptar seus instrumentos, modificar sua abordagem para explorar elementos imprevistos, precisar alguns detalhes e construir uma compreensão do caso que leve em conta tudo isso, pois ele não mais está atrelado a um protocolo de pesquisa que deveria permanecer o mais imutável possível.” (LAVILLE & DIONNE 2008, p. 157).

Stake (1995) define o caso como uma unidade, algo específico e delimitado. Nesta pesquisa, o caso em estudo são os procedimentos metodológicos de ensino utilizados em *El Sistema*. Aqui, esses procedimentos que compõem a metodologia de ensino do referido projeto, são considerados a unidade à qual se refere Stake (1995).

Stake (1995) classifica os estudos de caso a partir do interesse do pesquisador no caso estudado, podendo este ser intrínseco ou instrumental. O estudo de caso com interesse intrínseco tem o propósito de compreender o caso em si. Neste, o interesse do pesquisador é na particularidade do caso, e não pela capacidade que o caso tenha de representar outros casos ou ainda por ilustrar uma determinada característica ou problema. Segundo Stake (1995), podemos chamar de estudo de caso instrumental a um caso particular que é examinado para fornecer informações sobre uma questão ou refinamento de uma teoria. Embora exista essa classificação, o autor salienta que não existe uma linha que defina com clareza a distinção entre o estudo de caso intrínseco e o instrumental, podendo o interesse do pesquisador estar tanto no caso em si, devido a suas particularidades, quanto na compreensão de outras questões ou problemas.

Nesta pesquisa, o interesse foi tanto na particularidade do caso – procedimentos metodológicos de ensino utilizados em *El Sistema* – quanto por sua capacidade de representar uma questão mais ampla, partindo-se da hipótese de que, com a compreensão desses procedimentos, pode ser possível também compreender características favoráveis para alcançarmos bons resultados educacionais em outros contextos de ensino musical. Assim, este é um caso que, conforme salienta Stake (1995), não apresenta uma definição clara quanto a sua classificação, pois possui tanto interesse intrínseco quanto instrumental.



## 3.2 Técnicas de Coleta de dados

---

### 3.2.1 Entrevista semiestruturada

Segundo Yin (2005), uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso são as entrevistas. A entrevista consiste em uma conversa entre duas ou mais pessoas pela qual o propósito é obter do(s) entrevistado(s) as informações a respeito de um determinado assunto (MARCONI e LAKATOS, 1999). De acordo com Gil (1989), a intensa utilização da entrevista na pesquisa social deve-se a uma série de razões, entre as quais cabe considerar:

- a) A entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social;
- b) A entrevista é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano;
- c) Os dados obtidos são sucessíveis de classificação e de quantificação; (Gil, 1989, p.114).

Para a realização desta pesquisa, foi utilizada a entrevista semiestruturada, que segundo Lüdtke & André (2007), se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. Segundo Laville & Dionne (2008), nesse tipo de entrevista, o entrevistador pode explicitar algumas questões no curso da entrevista e reformulá-las para atender as necessidades do entrevistado. Pode, ainda, mudar a ordem das perguntas em função das respostas obtidas, acrescentar novas perguntas para aprofundar uma resposta, como por exemplo: Por quê? Como? etc. Os autores afirmam que “a flexibilidade desse tipo de entrevista possibilita um contato mais íntimo entre entrevistador e entrevistado, favorecendo, assim, a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores” (p. 189).

A entrevista semiestruturada foi utilizada nesta pesquisa com o objetivo de investigar os procedimentos metodológicos de ensino utilizados pelos professores de *El Sistema* e a forma como estes interferem na motivação dos alunos do referido projeto.

O roteiro das entrevistas semiestruturadas foi elaborado com base nas proposições teóricas da presente pesquisa; dessa forma, as questões das entrevistas contemplaram os determinantes do funcionamento humano, descritos na teoria de Bandura, a saber: a) fatores ambientais, b) fatores pessoais, e c) fatores comportamentais (Ver APÊNDICES A, B e C).

Os determinantes do funcionamento humano, descritos na teoria de Bandura, são complexos e relacionam-se de diversas maneiras. Devido a essa complexidade e ao tempo previsto para a realização desta pesquisa, selecionamos alguns aspectos que compõem esses determinantes, que são a autorregulação e as crenças de autoeficácia. A escolha desses aspectos foi feita com base na literatura a respeito da utilização da teoria de Bandura em ambientes educacionais e nas características específicas do caso estudado.

As questões referentes aos fatores ambientais visaram fornecer informações a respeito da estrutura metodológica e das estratégias de ensino utilizadas em *El Sistema*. Quanto aos fatores pessoais, as questões se destinavam a compreender se essa estrutura e procedimentos metodológicos interferem nas autocrenças dos alunos, e as questões referentes ao comportamento humano visaram fornecer informações a respeito das práticas autorregulatórias que tais procedimentos de ensino proporcionam aos alunos do referido projeto.

### **3.2.2 Análise de documentos**

Segundo Lüdtke & Andre (2007), embora pouco explorada, não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir em uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Na concepção de Gil (1989), as fontes de papel, muitas vezes, são capazes de proporcionar ao pesquisador dados suficientemente ricos para evitar a perda de tempo com levantamento de campo.

São considerados documentos os seguintes itens: regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, estatísticas, arquivos escolares, entre outros. Esses documentos são classificados como primários – quando compilados na ocasião pelo autor, e secundários – transcritos de fontes primárias (MARCONI E LAKATOS, 2002).

Nesta pesquisa, utilizo documentos de fonte secundária que Gil (1989), denomina de documentos de comunicação de massa, tais como jornais, revistas, vídeos, programas de rádio e TV, etc.

### 3.3 Contato com El Sistema

---

Após a revisão de literatura a respeito dos procedimentos metodológicos de ensino utilizados em *El Sistema*, o próximo passo para a realização desta pesquisa foi entrar em contato com os responsáveis pela administração de *El Sistema*, visando obter autorização para a coleta de dados.

O primeiro contato com a *Fundación Musical Simón Bolívar* – responsável pela administração do referido projeto – foi feito em maio de 2013 por e-mail. Enviei uma carta para a instituição apresentando-me como aluna do Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Paraná e esclareci que estava desenvolvendo uma pesquisa na área de educação musical e cognição, que tinha como tema os procedimentos metodológicos de ensino utilizados em *El Sistema* e, dessa forma, para a concretização da mesma, necessitaria coletar dados a respeito destes diretamente com alunos, professores e coordenadores dos núcleos do projeto. Salientei que participação era voluntária, porém, de fundamental importância para a realização da pesquisa. Na carta, expliquei que a identidade dos participantes seria mantida em sigilo.

Quanto aos dados que seriam coletados, esclareci que seriam necessárias entrevistas com alunos, professores e coordenadores pedagógicos do projeto. Como a negociação foi feita diretamente com a administração da instituição, todos os esclarecimentos foram prestados à pessoa responsável por esta.

Para facilitar a coleta de dados, a *Fundación Musical Simón Bolívar* disponibilizou o encarregado de assuntos acadêmicos internacionais para tratar de minha solicitação de pesquisa, e este ficou responsável por agendar as entrevistas com os músicos, professores e coordenadores.

### 3.4 Seleção dos participantes

Após receber autorização para realizar a pesquisa, foi necessário fazer a seleção dos participantes, uma vez que, fazer a coleta de dados em todos os núcleos não seria possível, tendo em vista o prazo de realização desta pesquisa e a quantidade de núcleos que o projeto tem atualmente – cerca de 500. Por esse motivo, optei pela categorização dos participantes em função da atividade que eles desenvolvem dentro de *El Sistema*. Posteriormente, foram selecionados participantes que representam cada uma das categorias estabelecidas e definidos os instrumentos de coleta de dados para cada grupo de participantes.

A tabela a seguir apresenta as categorias que utilizo para subdividir os participantes da pesquisa.

CATEGORIA	PARTICIPANTES
<b>COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA</b>	Coordenação pedagógica, artística e profissional
<b>PROFESSORES</b>	Professores de cada uma das fases em que a metodologia de <i>El Sistema</i> está subdividida
<b>ALUNOS/MÚSICOS</b>	Alunos que fizeram toda sua formação em <i>El Sistema</i>

**Tabela 4:** Categorização dos participantes da pesquisa.

Na tabela 5 apresento as técnicas de coleta de dados utilizadas para cada categoria e os participantes da pesquisa. Os nomes dos participantes são fictícios.

CATEGORIA	FUNÇÃO	PARTICIPANTE	INSTRUMENTO DE COLETA
COORDENAÇÃO	Coordenador Pedagógico	Miguel	Entrevista semiestruturada
	Coordenador Pedagógico	Anthonela	
	Coordenadora de desenvolvimento profissional	Maria	
	Coordenação artística	Olavo	
PROFESSORES	Professor fase 1	Paulo	Entrevista semiestruturada
	Professor fase 2	Miquela	
	Professor fase 3	Valentina	
	Professor fase 4	Igor	
ALUNOS/MÚSICOS	Alunos que fizeram toda sua formação em <i>El Sistema</i>	Raul	Entrevista semiestruturada.
		Arthur	
		Renato	
		Humberto Valdyr	

**Tabela 5:** Instrumentos de coleta de dados por participante.

No total, esta pesquisa contou com 13 participantes. Foram coletados dados com 4 coordenadores, 4 professores e 5 alunos, além dos dados coletados a partir de fontes secundárias. O critério utilizado para a seleção dos participantes foi a função que exercem dentro de *El Sistema*. Dessa forma, selecionei coordenadores pedagógicos responsáveis por estruturar as diretrizes que são desenvolvidas nos núcleos, e realizar o treinamento com os professores que atendem os núcleos. Essa estratégia foi utilizada para que fosse possível ter uma visão geral do que os professores recebem como metas, instrução e treinamento. Como representantes dos professores, selecionamos os responsáveis por suas respectivas fases de ensino, ou seja, são professores que também trabalham na elaboração das diretrizes de cada uma das fases e levando em consideração que as diretrizes gerais são as mesmas em todos os núcleos, é possível ter uma visão geral das estratégias utilizadas por todos os professores, porém, não é possível, e nem é nossa intenção generalizar os dados.

Em relação aos alunos, utilizei como critério o fato de terem feito toda sua formação em *El Sistema*. Essa escolha se deve à necessidade de verificar a influência que o trabalho dos professores de *El Sistema* exerceu/exerce sobre a motivação desses

alunos durante a trajetória dos mesmos nas fases de ensino do projeto. Dessa forma, se entrevistasse alunos que não percorreram essa trajetória em *El Sistema*, os resultados desta pesquisa ficariam prejudicados. Por questões de ordem legal, todos os entrevistados possuem mais de 18 anos, que foi a única exigência feita por parte da instituição.

### 3.5 Síntese dos procedimentos de coleta de dados

---

As entrevistas foram realizadas em duas ocasiões. Em um primeiro momento, aproveitei a apresentação realizada pela Orquestra Sinfônica Simon Bolívar em São Paulo – Brasil, nos dias 6 e 7 de junho de 2014, para realizar a primeira parte das entrevistas. Entramos em contato com Joaquina<sup>10</sup>, Diretora de Comunicação e Marketing da *Fundamusal Simon Bolivar* e solicitamos autorização para realizar as entrevistas nesse período. Conforme o combinado, no dia 06 de junho, na Sala São Paulo – local das apresentações – durante o ensaio da orquestra fui recebida por ela e realizei a primeira parte das entrevistas.

Por motivos de força maior, a visita ao campo, que, inicialmente, estava prevista, teve de ser suspensa, e, para não comprometer o desenvolvimento da pesquisa, o restante das entrevistas foi realizada pela internet. Utilizei como recurso o programa de distribuição gratuita *Skype*. Este programa permite conversações simultâneas de áudio e vídeo através de computadores. Como recursos adicionais, utilizei um programa de distribuição gratuita que permite gravar as conversações em áudio e vídeo realizadas através do *Skype*, o *Free Video Call Recorder for Skype*. Com o intuito de minimizar possíveis interferências e dificuldades na compreensão dos participantes, utilizei uma interface de áudio e um microfone condensador, e como recurso para navegação, contei com uma internet de 30 megabyte de velocidade. Os entrevistados utilizaram como recurso a sala de videoconferências do *Centro Nacional de Acción Social por la música (Cnasp)* da Venezuela, localizado na cidade de Caracas. Assim, as entrevistas foram realizadas com horários previamente agendados pelo encarregado de assuntos

---

<sup>10</sup> Nome fictício.

acadêmicos internacionais. As entrevistas foram realizadas no idioma oficial dos participantes – o espanhol.

### 3.6 Procedimentos de análise dos dados

---

Após a coleta de dados, todas as entrevistas foram transcritas literalmente em seu idioma original (espanhol). Procurei transcrever também, algumas expressões dos participantes no decorrer das entrevistas, como, por exemplo, risos, constrangimento etc. Para cada entrevistado criei um arquivo de Word denominado caderno de entrevistas literal. Cada caderno de entrevista foi nomeado de acordo com a categoria do participante. Por exemplo, o caderno de entrevistas do professor da primeira etapa de ensino foi denominado Caderno de Entrevistas Literal Professores I, e assim sucessivamente. Atribui um pseudônimo a cada participante com o intuito de preservar a identidade dos mesmos.

Com a transcrição dos dados finalizada, passei à etapa seguinte, traduzir as entrevistas. O processo utilizado foi o mesmo: criar um arquivo para cada entrevista, porém, foram necessárias algumas adaptações por se tratar de uma tradução. Esses cadernos foram denominados Cadernos de Entrevistas Traduções Literais. Após realizar as traduções, foram feitas várias leituras do material completo com o intuito de identificar os aspectos descritos na teoria de Bandura. Assim, elaborei um terceiro caderno para cada participante, no qual as falas foram recortadas e organizadas de acordo com as categorias pré-estabelecidas. Essas categorias foram estipuladas a partir dos elementos descritos na teoria social cognitiva (autorregulação e crenças de autoeficácia). Para uma melhor compreensão a respeito da estrutura organizacional/educacional de *El Sistema*, foram estipuladas categorias de análise referentes à estrutura educacional e da macroestrutura da metodologia de ensino criada em *El Sistema*.

---

***CAPÍTULO 3***  
***RESSULTADOS E DISCUSSÕES***

---



### 3.1 Estrutura Educacional

---

Para dar conta dos objetivos educacionais, *El Sistema* conta com uma ampla rede educacional que inclui núcleos, centros de formação e programas específicos destinados à aprendizagem musical dos alunos. As subseções a seguir tratam de cada uma das estruturas que compõe a rede educacional de *El Sistema*.

#### 3.1.1 Núcleos

Os núcleos funcionam como grandes centros de ensino destinados à formação inicial dos alunos que fazem parte do projeto. Cada um desses núcleos possui um programa acadêmico destinado à formação teórica, coros, orquestras e ensembles, os quais se destinam à formação prática. Atualmente, *El Sistema* conta com cerca de 400 núcleos distribuídos em todo o território venezuelano, e atende cerca de 500 mil alunos (MIGUEL, 2014).

Não existe uma estrutura fixa em todos os núcleos, a quantidade de orquestras, coros e grupos varia de acordo com a demanda<sup>11</sup> e características locais. O currículo empregado em todos os núcleos de *El Sistema* segue o mesmo esquema artístico-administrativo, porém, com dinâmicas próprias (SÁNCHEZ, 2007).

#### 3.1.2 Centros de formação

Além dos núcleos, *El Sistema* conta ainda com centros de formação destinados a atender áreas específicas, que são:

---

<sup>11</sup> Em relação à demanda dos núcleos trataremos na subseção 3.1.4 Fases de ensino.

- *Centro Nacional de Acción Social por la música (Cnaspmp):*

Atual sede da Fundação Musical Simón Bolívar, o centro possui espaços disponíveis para aulas, ensaios, concertos, salas interativas para comunicação entre universidades, possibilitando o ensino a distância. Abriga também o *Centro Nacional Audiovisual*, dedicado à preservação da memória histórica audiovisual de *El Sistema*, mantendo arquivados concertos, palestras, festivais, conferências, etc., que podem ser acessados com facilidade. Conta também com um estúdio de produção de programas. Entre os programas produzidos no estúdio, está a teleoficina, que são aulas audiovisuais agrupadas em capítulos, posteriormente, distribuídas nos núcleos em formato VHS, DVD e via web (FMSB, 2013).

- *Centro Académico Técnico de Instrumentos de Viento:*

Foi criado em 2009 com o objetivo de capacitar e preparar profissionais para a reparação e manutenção de instrumentos de sopro, de madeira e metal (FMSB, 2013).

- *Centro Académico de Lutería (CAL)*

Criado em 1982, tem como finalidade capacitar e preparar profissionais para a fabricação, manutenção e reparação de instrumentos sinfônicos e populares (FMSB, 2013).

O CAL possui sede em 10 estados da Venezuela, e, através da oficina itinerante de luteria do *Programa de Acción Social por la Música* da *Corporación Andina de Fomento*, *El Sistema* tem colaborado com a formação de lutiers na Colômbia, Bolívia, Chile, Equador e Peru. A partir de uma parceria entre a *Funcación Musical Simón Bolívar* e a *Fundoprocure (Funcación Venezolana Pro-cura de la Parálisis Infantil)*, será criada uma oficina de luteria para capacitar pessoas com deficiências motoras (FMSB, 2013).

- *Centro Académico Infantil Montalbán (CAIM):*

Os 60 professores do CAIM são especializados em atender crianças dos 3 aos 15 anos de idade. O CAIM é sede da *Orquesta Sinfónica Infantil de Caracas* e da *Orquesta Sinfónica Infantil da Venezuela*. Atualmente, existem orquestras pré-infantis em vários núcleos do interior do país, entre eles os dos estados de Aragua, Carabobo, Lara, Nueva Esparta, Trujillo, Yaracuy e Zulia (FMSB, 2013).

- *Academias Latinoamericanas*

Essas academias funcionam como centros de aperfeiçoamento de performance musical e prática de ensino do instrumento específico. *El Sistema* possui academias de violino, violoncello, contrabaixo, clarinete, corne inglês, flauta, trompete, fagote, oboé, harpa, viola, trombone e piano (FMSB, 2013).

### 3.1.3 Programas

Para suprir necessidades específicas, *El Sistema* tem criado programas de ensino destinados a atender populações específicas da Venezuela, garantindo assim, que todos os venezuelanos tenham acesso ao projeto.

- *Programa Nuevos Integrantes (NIS)*

Iniciado em dezembro de 2012, tem como objetivo oportunizar aos bebês o contato com a música sinfônica e possibilitar que estes façam parte de *El Sistema*.

Através de concertos realizados em hospitais de Caracas e no *Centro Nacional de Acción Social por la música* (Caspim), o NIS convida os pais de bebês a participar do programa. Uma vez inscritos no programa, os bebês recebem um certificado de ingresso, uma medalha e um CD com material didático de música clássica. Também são convidados a concertos programados especialmente para eles, assim como, atividades adicionais como massagens para bebês. Ao completar 3 anos, a criança é

inscrita no núcleo mais próximo de sua residência para iniciar o processo de aprendizagem musical (PAULO, 2014).

- *Programa de Educación Especial (PEE)*

Em 1995, foi criado o Programa de Educação Especial (PEE) com núcleos dedicados a atender crianças com déficit cognitivo, visual e auditivo, com dificuldades de aprendizagem, autismo e síndrome de *Down*. O currículo aplicado é uma adaptação do currículo geral, as crianças participam do *Coro de Manos Blancas*, do *Essemble de Percusión* e da *Banda Rítmica* (SÁNCHEZ, 2007). O *Coro de Manos Blancas* é a agrupação líder do Programa de Educação Especial, e os alunos interpretam as obras através da linguagem gestual e da expressão corporal, e os integrantes do coro utilizam luvas brancas (FMSB, 2013).

O programa conta com o apoio do *Centro de Investigación e Impresión de Música Braille* de Barquisimeto, criado com o objetivo de facilitar o processo de alfabetização musical de alunos com deficiência visual. O centro é responsável pela produção de partituras em braile para os integrantes de *El Sistema* (FMSB, 2013).

- *Proyecto Alma Llanera*

O programa destina-se à iniciação, desenvolvimento e aprofundamento do estudo, assim como, à difusão da música tradicional venezuelana. Crianças e jovens têm a possibilidade de estudar instrumentos tradicionais venezuelanos, tais como cuatro, guitarra, bandola, mandolina, arpa criolla, bandola cordillerana, maracas e bajo popular.

Esse programa tem como objetivo cultivar a tradição das diversas regiões do país e difundir a música nativa venezuelana mediante recitais, conferências e festivais (FMSB, 2013).

- *Programa Académico Penitenciario (PAP)*

Criado em 2007, o PAP foi concebido com o propósito de minimizar os níveis de violência dentro dos cárceres da Venezuela, assim como, facilitar o processo de

reintegração social dos internos mediante a aprendizagem e a prática musical por meio de coro e orquestra (FMSB, 2013).

O programa conta com uma rede estabelecida em oito centros penitenciários, já atendeu mais de 7.000 detentos e realizou mais de 60 apresentações. Alguns dos beneficiários, uma vez fora das penitenciárias, continuam seus estudos musicais em *El Sistema* (FMSB, 2013).

- *Programa de Atención Hospitalaria*

Com esse programa pretende-se incentivar pacientes, corpo médico e a população em geral ao uso terapêutico da música, do valor da solidariedade e do princípio ético da ajuda, elementos fundamentais para a melhoria integral de pessoas com enfermidades crônicas (FMSB, 2013).

### **3.1.4 Fases de ensino**

O processo de desenvolvimento musical dos alunos de *El Sistema* é estruturado em 4 fases principais de ensino, cada uma delas com suas características metodológicas específicas, que são apresentadas a seguir.

- Fase 1 – Aproximação e sensibilização musical:

A primeira fase de ensino de *El Sistema* tem como objetivo a sensibilização das crianças. O foco dessa fase de ensino são bebês e crianças até os 3 anos de idade. Como atividades desenvolvidas com o objetivo de sensibilização estão massagens terapêuticas, concertos especialmente programados para os bebês e seus pais e a iniciação em atividades de musicalização.

- Fase 2 – Iniciação musical:

Essa fase se inicia quando a criança ingressa no *Programa de Iniciación Musical*, por volta dos 3-5 anos de idade. São ensinadas canções infantis e atividades

manuais para estimular a motricidade das crianças. Progressivamente, são introduzidas atividades que proporcionam o desenvolvimento rítmico e polirrítmico. Também são desenvolvidas atividades para que as crianças se familiarizem com instrumentos musicais de brinquedo. Todas as atividades realizadas nessa fase são abordadas de maneira lúdica, visando despertar o interesse da criança para a música. Dessa forma, a ênfase não está em executar corretamente o instrumento, e sim em aproximar a criança da música (MIQUELA, 2014).

Também são introduzidas as primeiras noções teórico/práticas, por exemplo, como são as formas musicais, ao mesmo tempo em que são realizadas atividades para estimular as habilidades áudio-perceptivas. Uma vez que a criança conheça os instrumentos da orquestra ela passa para a terceira fase.

- Fase 3 – Execução instrumental

Por volta dos 6-8 anos de idade, após o aluno ter feito a escolha do instrumento, este passa para a terceira fase. O desenvolvimento do aluno nessa fase se dá através das aulas coletivas que se realizam dentro da orquestra, coro ou em *ensembles* instrumentais de cada núcleo. A partir de então, se inicia o estudo de obras sinfônicas escolhidas pelos professores de acordo com o nível de desenvolvimento do grupo. As obras executadas nessa fase são versões simplificadas de obras orquestrais (BORZACCHINI, 2010).

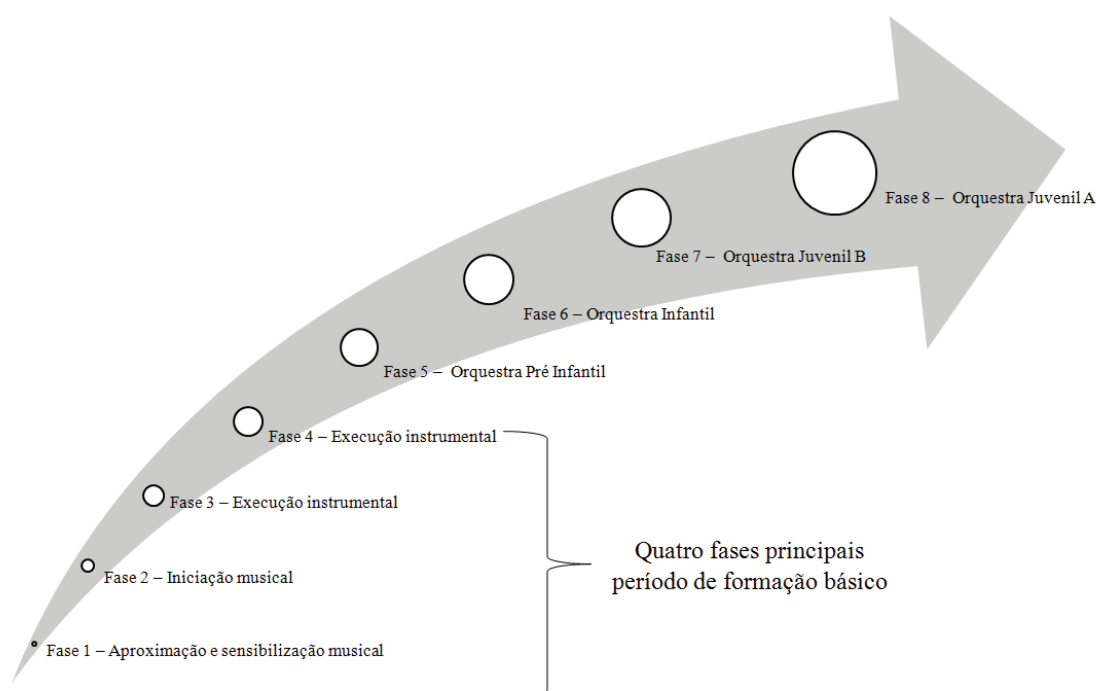
- Fase 4 – Execução instrumental:

Nesta fase, o trabalho é desenvolvido com base na prática de repertório, porém, as obras são executadas na versão original. As obras são selecionadas em ordem progressiva de dificuldade.

Cabe salientar que essa estrutura é o que os professores e coordenadores consideram como ‘ideal’, ou seja, que os alunos iniciem suas atividades por volta dos 2-4 anos para que se desenvolvam de forma gradativa. Porém, nos casos em que os alunos iniciam com idades muito distantes das em que os demais alunos das fases se encontram, são criados novos programas e grupos para poder atender a esses alunos.

Paralelamente a esse plano pedagógico, os alunos executantes que tiverem interesse se inscrevem nas orquestras Pré-Infantis, Infantis, e Juvenis. Por último, mediante audições, os alunos são selecionados para ocupar um posto na *Sinfónica de la Juventud Venezolana Simón Bolívar A e B* (BORZACCHINI, 2010).

Após as quatro fases principais, são desenvolvidas atividades de aperfeiçoamento dentro das orquestras Pré-infantis, Infantis, e Juvenil A e B. A figura 9 demonstra as quatro fases principais e as quatro seguintes.



**Figura 9:** Representação das oito fases de desenvolvimento do currículo de El Sistema.

### 3.1.5 Macroestrutura da metodologia de ensino de *El Sistema*

Conforme mencionado, um dos fatores que mais chama a atenção de músicos, professores e pesquisadores em se tratando de *El Sistema* é a metodologia de ensino desenvolvida para o projeto. É possível perceber o destaque dado a essa metodologia ao analisarmos os projetos inspirados em *El Sistema* ao redor do planeta. Todos se apresentam como “seguidores da metodologia de ensino de *El Sistema*”. Embora esses

projetos afirmem utilizar a metodologia de ensino proposta por *El Sistema*, durante a revisão de literatura, percebi a escassez de referencial a respeito. Essa escassez de referencial apresentou-se como um limitador de minha pesquisa, tendo em vista que as informações mais detalhadas a respeito dos procedimentos metodológicos, utilizados pelos professores, precisaram ser coletadas por meio das entrevistas, e visando não torná-las muito extensas e cansativas para os participantes, não pude me ater a detalhes muito específicos.

Nesta subseção apresento a macroestrutura da metodologia de ensino criada em *El Sistema*. Optei por utilizar o termo macroestrutura por considerar que, dada a complexidade do projeto, a falta de referencial disponível a respeito, o tempo de realização desta pesquisa, e a parcela de participantes que fizeram parte da mesma, não é possível descrever minuciosamente a metodologia utilizada em *El Sistema*. Assim, apresento os procedimentos em linhas gerais, destacando seus aspectos norteadores, sem o intuito de apresentar dados conclusivos a respeito.

A partir da análise dos dados obtidos nesta pesquisa, foi possível considerar que a metodologia de ensino, desenvolvida em *El Sistema*, é uma proposta didática estruturada e reestruturada a partir de um processo dinâmico e aberto, e que apresenta, como aspecto norteador, a meta de excelência na performance.

A seguir apresento alguns recortes das entrevistas realizadas com professores e coordenadores pedagógicos, que enfatizam o caráter aberto e dinâmico da metodologia utilizada por eles:

*El Sistema* desenvolveu um método ou metodologia própria de ensino?

Sim, em meu ponto de vista, *El Sistema* criou seu próprio método, através da utilização de pequenos elementos de outras metodologias, no entanto, não adotamos nenhuma metodologia em particular, pois temos nossa própria metodologia (MIGUEL<sup>12</sup>, CEC-I<sup>13</sup>).

---

<sup>12</sup>Todos os nomes aqui apresentados são fictícios. Miguel tem 31 anos e atualmente trabalha na direção executiva do programa de formação acadêmica. Iniciou seus estudos em *El Sistema* aos dez anos de idade em um núcleo do interior do país e trabalha no projeto desde 2003. Já foi coordenador do núcleo Los Chorros na cidade de Caracas.

<sup>13</sup> CEC-I – Caderno de entrevistas Coordenadores I.



[...] o que nós fazemos é parte de nossa cultura, da nossa cultura latino-americana. O que é a cultura latino americana? É a reunião, a confluência de muitas culturas, não é verdade? Temos de tudo. Somos livres, pegamos coisas de uns, de outros, somos negros, brancos, pardos... Somos assim na América Latina. É assim que é o nosso sistema, ele é de uma cultura latino-americana (MIQUELA<sup>14</sup>, CEP-II<sup>15</sup>).

Você gostaria de salientar algo específico sobre esta metodologia?

O que é importante mencionar sobre a metodologia de *El Sistema* é a diversidade de pensamentos que há em *El Sistema*, que é algo próprio em nossa cultura. Como latino-americanos, creio que possuímos uma cultura muito diversificada, os grandes artistas que temos, do que foi trazido até nós de outras culturas e que permite que possamos utilizar um pouco de cada uma dessas influências e, a partir disso construir uma metodologia particular, que é a metodologia de *El Sistema* (MIGUEL, CEC-I).

[...] As metodologias são diversas, pois podem-s aplicar muitos métodos... É eclética e nos permite abordar a execução por diferentes perspectivas (VALENTINA<sup>16</sup>, CEP-III).

Primeiramente, é importante destacar que, nesta pesquisa, os termos ‘método’ e ‘metodologia’ são utilizados com significados distintos. Segundo Anne-Marie Chartier (2007), a discussão em torno do termo ‘método’ assume uma pluralidade de significados. Dentre elas a de um livro de aprendizagem, ou qualquer livro didático elaborado para atender as necessidades de alunos e professores. Nesta pesquisa, método refere-se a esse tipo de material, como por exemplo, o método Suzuki que apresenta uma série de exercícios e repertórios voltados a suprir as necessidades de desenvolvimento dos alunos. Por metodologia, nesta pesquisa, entende-se o conjunto de ações e procedimentos utilizados com o propósito de alcançar os objetivos propostos, sejam eles extraídos de livros didáticos ou não.

---

<sup>14</sup> Miquela tem 41 anos, é violinista e coordenadora de iniciação musical e fundadora da *Orquesta de Papel*. Iniciou seus estudos musicais aos 11 anos em um Conservatório regular, porém, quando sua mãe conheceu *El Sistema* levou-a para estudar em um dos núcleos. Trabalha em *El Sistema* desde os 15 anos de idade. Fez graduação em educação musical na Escola Pedagógica de Caracas.

<sup>15</sup> CEP-II – Caderno de entrevistas Professores II.

<sup>16</sup> Valentina tem 44 anos, estudou piano e mandolina clássica no conservatório. É formada em Educação e trabalha em *El Sistema* há 22 anos. É Coordenadora do Programa de Formação Acadêmica.

Como é possível perceber no relato dos professores e coordenadores de núcleo a respeito da metodologia de ensino, utilizada em *El Sistema*, os métodos são variados e oriundos de outros já existentes, o que caracteriza a criação de proposta didática singular e multifacetada, que se apropria de diversos procedimentos metodológicos de ensino para alcançar o objetivo educacional ao qual se propõe.

A metodologia de ensino, criada em *El Sistema*, é construída através de um processo pelo qual professores e coordenadores utilizam outros métodos e metodologias já consagradas na educação musical e, a partir destes, aplicam os elementos que servem às necessidades de cada grupo e ao seu contexto. A respeito da forma como são selecionados os elementos de outras metodologias, a coordenadora Maria<sup>17</sup> exemplifica, a partir dos procedimentos metodológicos utilizados com os alunos que estão na etapa pré-escolar – dos 3 aos 6 anos aproximadamente:

Para a idade pré-escolar utilizamos estratégias, tanto do método Dalcroze, quanto do método Orff, como do método Willians, Kodally [...] Tivemos o prazer de poder trabalhar com especialistas em cada uma dessas áreas. *El Sistema* sempre está em busca de trazer para seus músicos oficinas com professores de todo mundo. Já vieram aqui especialistas da escola Dalcroze de Genebra [...] especialistas de diferentes partes do mundo em sua área específica, e isso nos ajudou a conhecer todos esses métodos e utilizar o que nos serve para o nosso propósito e gerar uma dinâmica e didáticas próprias (MARIA, CEC-III).

É possível perceber as mesmas indicações da professora Maria na fala do coordenador Miguel, ao ser questionado a respeito de quais metodologias foram adaptadas por *El Sistema*...

Você gostaria de falar um pouco a respeito das metodologias que foram adaptadas por *El Sistema*?

Na verdade, nós não adaptamos nada, simplesmente porque quando eu adapto uma metodologia, quer dizer que eu adoto elementos pedagógicos e metodológicos dela, e as adequo para a realidade de *El Sistema*. Porém, nós não fizemos isso, o que nós fizemos, para dar um exemplo particular é: nós não trabalhamos por inteiro com Dalcroze, no entanto, tomamos de Dalcroze

---

<sup>17</sup>Maria tem 54 anos, é Holandesa, fez graduação em violão clássico pelo Conservatorium Maastricht e pós-graduação em Colônia – Alemanha, também em violão clássico. Maria participou de um festival de violão na Venezuela quando tinha 24 anos e alguns anos depois ela se radicou nesse país. Trabalha em *El Sistema* há 28 anos e atualmente é encarregada do processo de desenvolvimento profissional. É responsável por organizar programas de formação acadêmica para professores ativos de *El Sistema*.

os elementos de expressão corporal, como um elemento para utilizar, como um instrumento de ensino em sala de aula. Nós não desenvolvemos uma aula completa com Dalcroze, uma aula em *El Sistema* é um compêndio de muitos elementos, de muitas metodologias adequadas ao que eu necessito que as crianças aprendam. O que quer dizer que não há uma adaptação de Dalcroze, porque utilizar dele somente um elemento, que é a expressão corporal, não quer dizer que adaptamos toda uma metodologia. Porque Dalcroze é algo maravilhoso, mas nós não o utilizamos completamente. Fazemos o mesmo com Carl Orff, com sua parte rítmica, porém não utilizamos todo este método, utilizamos somente um elemento que é o elemento rítmico (MIGUEL, CEC-I).

No decorrer das entrevistas, pude perceber que existe uma preocupação por parte dos professores e coordenadores em explicar que *El Sistema* não adaptou métodos ou metodologias, mas que eles utilizam elementos de distintas metodologias. Essa preocupação pode ser observada na fala do coordenador Miguel (CEC-I), apresentada anteriormente. Ao ser questionado a respeito do que gostaria de salientar sobre a metodologia de *El Sistema*, ele rapidamente enfatiza que “o que é importante mencionar sobre a metodologia de *El Sistema* é a diversidade de pensamentos que há em *El Sistema* [...] permite que possamos utilizar um pouco de cada uma dessas influências e, a partir disso, construir uma metodologia particular, que é a metodologia de *El Sistema*” (MIGUEL, CEC-I) demonstrando que essa é uma das mais importantes características da metodologia criada por eles.

Os dados desta pesquisa também desvelaram que a metodologia de ensino, criada em *El Sistema*, de certa forma, ainda não está, e nunca estará totalmente criada. Isso, porque, segundo os próprios professores e coordenadores “nós vivemos nos reinventando [...] estamos em um processo de transformação constante” (MIGUEL, CEC-I).

Quando questionado a respeito da existência de um plano de docência, e se, de alguma maneira, ele poderia nos disponibilizá-la, a resposta do coordenador Miguel (CEC-I) foi:

Não... Não porque este material não deve ser utilizado como uma metodologia, nós o utilizamos em *El Sistema*, porém, o utilizamos em um processo de constantes transformações. Dar-lhe um documento seria atar a nós mesmos em uma coisa como se ela fosse algo imutável. Como eu te disse, nós vivemos nos reinventando atualmente, para te dar um exemplo, a orquestra infantil que estreou ano passado em Strausburgo, com a Primeira Sinfonia de Mahler, tinha como limite crianças de no mínimo catorze anos. Hoje já estamos fazendo esta obra com as crianças de dez anos. Porém, a

reinvenção metodológica que foi utilizada no ano passado é completamente diferente do que criaremos este ano. Simplesmente porque as estratégias para utilizar com crianças de dez anos são muito diferentes das estratégias utilizadas com crianças de catorze anos. Com isso, fica claro que estamos em um processo de transformação constante. O que parece não ser entendido sobre nós, em outros países do mundo, é que nós não encerramos nossa metodologia no sentido de que haja somente uma forma de se fazer as coisas. Pois, cada instrutor e cada professor, em seu núcleo, ou em sua área de trabalho é livre para criar a sua estratégia de ensino, fazendo com que possamos ter programas tão diversos e ao mesmo tempo alcançarmos em diferentes localidades evoluções tão progressivas quanto rápidas. Porque nada foi feito de forma horizontal e sim vertical, com a conformação do conhecimento de todos os envolvidos (MIGUEL, CEC-I).

A metodologia foi criada a partir da própria experiência de *El Sistema* [...] devido ao mesmo crescimento, desenvolvimento que teve a instituição [...] ela teve que procurar nela mesmo a solução para os problemas que surgiam (OLAVO, CEC- IV).

A fala do coordenador Miguel (CEC-I), deixa claro que *El Sistema* não pretende, e nem pretenderá, apresentar uma metodologia fechada que possa ser adotada literalmente por outros programas. Durante a entrevista, o coordenador Miguel se mostrou bastante preocupado em esclarecer isso, que eles não possuem um método que contém, por exemplo, uma série de atividades que se forem seguidas irão proporcionar resultado X ou Y. Com o relato de Miguel, foi possível considerar que o processo de renovação da metodologia de ensino é constante na medida em que eles têm um projeto dinâmico.

A partir do relato de Miguel, Olavo e dos demais professores e coordenadores que fizeram parte desta pesquisa, foi possível considerar que a autorregulação pode ser considerada o elemento central da metodologia de ensino de *El Sistema*. Ao compreendermos metodologia como o conjunto de procedimentos utilizados com o objetivo de alcançar os objetivos propostos, a fala dos entrevistados remete a autorregulação como o elemento que os ajuda a alcançar o objetivo principal de *El Sistema* – a excelência na performance. Porém, por se tratar de uma meta distante no tempo, percebe-se que a estrutura educacional e suas respectivas características metodológicas funcionam como submetas proximais.

Segundo Bandura (1997), as metas muito distantes são remotas no tempo para guiar e manter o efeito de incentivo no presente, dessa forma Bandura e Schunk (1981), esclarecem que é necessário estabelecer submetas proximais, pois oferecem

imediatamente incentivos e guias para a realização. Segundo Bandura (2008a), para que as pessoas se autorregulem é necessário que elas saibam o que estão fazendo, ou seja, que tenham um objetivo estabelecido para que possam agir de acordo com ele. Após estabelecer esse objetivo (ou intenção), é preciso traçar estratégias para que o objetivo seja alcançado. Nesse sentido, pode-se perceber que a metodologia de ensino, criada em *El Sistema*, proporciona o estabelecimento de estratégias (e submetas proximais, como o estabelecimento de fases de ensino) que conduzem ao objetivo final. Segundo Bandura (2008a; 2008b), o próximo passo é avaliar se as estratégias que foram selecionadas estão servindo ao propósito estabelecido, caso a avaliação indique que as estratégias utilizadas não estão servindo ao nosso propósito, é necessário restabelecer essas estratégias.

Tendo em vista que a meta principal do projeto é a excelência da performance por meio de obras vocais e instrumentais de grande envergadura técnica, e que, para que o aluno chegue até este nível, é necessário todo um percurso para ele se desenvolva, o projeto estabelece sua metodologia em quatro fases principais de ensino, que consideramos, aqui, submetas proximais, pois o objetivo dessas fases é fornecer ao aluno as ferramentas técnico-expressivas necessárias para que ele se desenvolva gradativamente até alcançar um nível de excelência na performance em obras de grande envergadura. A seguir apresento um exemplo de como funciona esse processo, conforme a explicação da professora Valentina.

A terceira fase de ensino é a iniciação à execução orquestral (tomando como exemplo os programas para orquestra). O trabalho é desenvolvido com a utilização de versões simplificadas de obras orquestrais. Para que o aluno passe para essa fase é necessário que ele tenha os conhecimentos básicos de ritmo, melodia, leitura, postura, etc., que são desenvolvidos na fase 2. Como o processo de ensino é coletivo, não existe apenas uma orquestra para cada fase, pois o rendimento dos alunos é variável. Dessa forma, o núcleo X pode ter, na fase 3, quatro orquestras (1, 2, 3 e 4), por exemplo. Em cada uma dessas orquestras, o nível de dificuldade do repertório será um e vai depender do desenvolvimento do grupo. Se, por exemplo, o aluno da orquestra 1 se desenvolver mais rápido que os demais ele será transferido para outra orquestra compatível com o

seu nível de desenvolvimento, com o intuito de não ser prejudicado e não prejudicar os demais alunos do grupo (VALENTINA, CEP-III).

Por apresentar essa característica de mobilidade, é necessário que a metodologia seja adaptada regularmente, ou seja, é necessário monitoramento, avaliação e correção da metodologia utilizada. Por exemplo: a etapa de iniciação musical, onde são ensinados os elementos básicos da música, é a fase 2, que compreende alunos dos 3 aos 6 anos aproximadamente. Porém, em muitos casos, os alunos iniciam seus estudos aos 12, 14 anos, etc. Nesses casos, as habilidades do aluno indicam que ele está na etapa de iniciação musical, porém, não é possível colocá-lo no mesmo grupo que os alunos da fase de iniciação musical. Por isso, são criados novos programas com a mesma finalidade de iniciação musical, no entanto, com estratégias de ensino próprias para a idade dos alunos. Após o processo de iniciação, o que vai determinar para qual grupo o aluno irá é o seu desempenho, ou seja, o aluno não necessariamente irá percorrer todas as etapas (VALENTINA, CEP-III).

A partir do relato dos professores e coordenadores, foi possível perceber que as fases de ensino são um planejamento para o que eles consideram como ‘ideal’ no processo de desenvolvimento musical, ou seja, que as crianças iniciem por volta dos 2-4 anos, pois isso permite um desenvolvimento gradual do aluno. Porém, em situações em que isso não acontece, são criados novos programas, grupos, orquestras, etc. visando suprir a demanda, tanto de alunos que iniciam em *El Sistema*, quanto à de alunos que já estão no projeto e apresentam diferentes níveis de desempenho.

### **3.2 Procedimentos metodológicos de ensino de *El Sistema* e a relação com a TSC**

---

Nessa subseção, apresento a relação encontrada entre os procedimentos metodológicos utilizados para o ensino da música em *El Sistema* e as capacidades básicas da agência humana descritas na TSC – autorregulação e autorreflexão (enfocando nas crenças de autoeficácia).

### 3.2.1 Crenças de autoeficácia

As crenças de autoeficácia estão entre os fatores que compõem os mecanismos psicológicos da motivação do aluno, descritos na TSC. Descritas por muitos pesquisadores como elemento fundamental no processo de aprendizagem, podem ser desenvolvidas a partir de quatro fontes principais: a) experiência de domínio, b) experiência vicária, c) persuasão verbal, c) estados físicos e emocionais.

Tendo em vista o importante papel que as crenças de autoeficácia exercem na motivação para aprendizagem, um dos objetivos específicos desta pesquisa foi investigar se os procedimentos metodológicos utilizados para o ensino da música em *El Sistema* influenciam o processo de desenvolvimento dessas crenças nos alunos que fazem parte do projeto, e de que forma isso ocorre. Cabe ressaltar que não tive como objetivo medir as crenças dos participantes desta pesquisa, e sim, relacionar os procedimentos metodológicos adotados pelos professores e coordenadores a aspectos que possam influenciar positiva ou negativamente as crenças os alunos, e assim, influenciar a motivação destes.

Para dar conta desse objetivo, os professores foram questionados a respeito de quais procedimentos de ensino utilizam em suas aulas. Cabe salientar que eu tinha como base uma entrevista semiestruturada que foi criada a partir das características que Bandura descreve em sua teoria. Após realizar a coleta de dados, relatei as respostas dos participantes aos quatro fatores que, segundo Bandura, proporcionam o desenvolvimento ou fortalecimento das crenças dos indivíduos. Após coletar as informações com os professores, questionei os alunos que tiveram toda sua formação musical em *El Sistema* com o objetivo de verificar a percepção destes quanto aos procedimentos utilizados pelos professores. Com isso, foi possível analisar se os procedimentos que os professores utilizam em sala de aula interferem na percepção dos alunos.

Para uma melhor compreensão desse processo, apresento separadamente cada um dos quatro fatores descritos por Bandura como fontes de desenvolvimento de autoeficácia, sendo que, primeiramente, apresento a concepção dos professores quanto

aos procedimentos que utilizam, ou seja, o que eles dizem fazer e o que relaciono com essas quatro fontes, e em seguida, apresento a percepção dos alunos sobre esse processo, ou seja, se os procedimentos utilizados pelos professores interferiram ou não no processo de desenvolvimento das crenças de autoeficácia dos alunos.

#### 3.2.1.1 Experiência de domínio

As experiências de domínio (ou experiências de êxito) são a primeira e mais poderosa fonte de desenvolvimento de fortes crenças de autoeficácia. Consistem na avaliação do desempenho do comportamento anterior do indivíduo. Pesquisas demonstram que é necessário que os professores garantam reais experiências de domínio a seus estudantes, e desta forma, o aluno, ao experimentar o êxito, se sentirá capaz e motivado a dar continuidade às atividades subsequentes. Nesse sentido, questioneei os professores a respeito da forma como eles organizam a aula, tentando obter informações que indicassem se os professores proporcionam ou não reais experiências de êxito aos alunos.

Conforme mencionado, no item 3.1.2 deste capítulo, o processo de ensino em *El Sistema* está estruturado em quatro fases principais. Cabe salientar que a primeira etapa de ensino (0-3 anos) não será analisada aqui por dois motivos: 1) o número de alunos que iniciam seus estudos nesta faixa etária ainda é reduzido, os alunos que fizeram parte desta pesquisa, por exemplo, iniciaram em *El Sistema* com idade superior à atendida nessa fase de ensino e 2) devido à dificuldade de obter respostas de indivíduos de tal faixa etária.

Os objetivos da segunda fase de ensino não envolvem metas de repertório, pois nesta a preocupação dos professores está na sensibilização e na aproximação musical. A respeito dos objetivos educacionais desta fase de ensino, a professora Miquela explicou:

Primeiramente, a sensibilização através da música, de uma maneira lúdica para que as crianças se divirtam [...] Eu não busco que a criança execute o instrumento de maneira correta, mas que adquira alguns conhecimentos de uma maneira agradável e que se identifique com o instrumento. Esta é nossa meta principal, que a criança queira executar o instrumento ao qual vai se dedicar no futuro de maneira formal (MIQUELA, CEP-II).



No princípio, fazemos a estimulação musical [...] depois fazemos com que eles desenvolvam as capacidades rítmicas e, com os instrumentos de percussão, fazemos a iniciação com a orquestra de papel, para prepará-los para a execução instrumental. Depois começamos nos instrumentos, os instrumentos reais, como uma miniorquestra, principalmente de cordas (MIQUELA, CEP-II).

No relato da professora Miquela (CPE-II), é possível perceber que, na etapa que compreende os alunos de 3-6 anos, não há uma preocupação inicial com a prática da performance propriamente dita. Como ressalta a própria professora, ela não está preocupada se os alunos vão executar o instrumento de maneira correta. Nessa etapa, o principal objetivo é a sensibilização e o envolvimento da criança através de atividades lúdicas com o intuito de despertar nos alunos o interesse para continuar estudando e futuramente executar de maneira formal. As atividades práticas são realizadas através de instrumentos de percussão e instrumentos de cordas, trabalho rítmico, de forma lúdica. Levando em consideração as atividades desenvolvidas nessa etapa de ensino, pode-se considerar que as experiências de êxitos ocorrem no cotidiano das aulas de musicalização, no desenvolvimento das atividades musicais. Segundo a professora Miquela, os alunos se envolvem com facilidade nas atividades propostas, ela considera esse envolvimento como o resultado do trabalho realizado de forma lúdica.

Já a respeito da terceira fase de ensino (6-7 aos 12 anos), a professora Valentina explica:

A iniciação é feita com obras muito simples, com exercícios para desenvolver a base técnica, a digitação, com escalas,... tudo que implica o manuseio do instrumento... simultaneamente um trabalho com ritmos, treinamento de ritmo, e leitura à primeira vista, de forma que eles possam abordar ferramentas da música para execução[...] (VALENTINA, CEP-III).

Sobre os objetivos dessa fase de ensino, a professora explica:

Abordar obras do repertório que eles consigam executar através da digitação por níveis de dificuldade [...] (VALENTINA, CEP-III).

O repertório orquestral permite que se desenvolva a coordenação, a dissociação, a percepção auditiva, o desenvolvimento da capacidade de leitura à primeira vista [...] O repertório é um meio a partir do qual as crianças desenvolvem suas capacidades técnicas, mas também são sensibilizados musicalmente por seus elementos de interpretação. Então, à medida em que o repertório vai ficando complexo, o aluno vai desenvolvendo maiores capacidades técnicas! O repertório é pensado também em relação ao

desenvolvimento do aluno e às capacidades que eles têm. Não apenas as capacidades que eles têm para esse momento, mas também as capacidades que eles podem desenvolver. O repertório sempre vai estar em um nível maior de complexidade do que a orquestra tem nesse momento, isso vai permitir ao aluno o desafio cognitivo de poder desenvolver outras capacidades como a atenção, a percepção, a capacidade de acústica, a capacidade de poder escutar planos sonoros, então, isso permite o desenvolvimento das habilidades de destreza, sabe?! Nessa prática coletiva [os alunos] vão progredindo no repertório, à medida que se vai desenvolvendo a prática, vai se tocando obras de maior envergadura do ponto de vista técnico, do ponto de vista do estilo, do ponto de vista da textura, e depois obras originais completas... Assim eles vão criando todo um repertório que lhes permite desenvolver todas as capacidades (VALENTINA, CEP-III).

A fala da professora Valentina (CEP-III) demonstra que, na iniciação orquestral, as atividades são desenvolvidas com o objetivo de que os alunos alcancem a meta principal (excelência de performance através da execução das obras orquestrais originais de grande envergadura), assim os professores utilizam como estratégia versões simplificadas dessas obras. Com o relato da professora Valentina, é possível verificar que essa estratégia permite que o aluno se desenvolva gradualmente, e que suas habilidades técnicas sejam construídas a partir do repertório que ele está executando. Segundo a professora, os exercícios de técnica são aplicados ao repertório que a orquestra está executando, com a finalidade de facilitar o processo, após realizar as atividades de técnica, o aluno transpõe esses exercícios para a obra em questão, ou seja, um trabalho técnico funcional.

Ao expor que o repertório escolhido sempre apresenta um nível maior de dificuldade do que a orquestra pode executar, podemos concluir que essa prática conduz à experiência de domínio positiva, pois, segundo Pajares (2006), as atividades propostas pelo professor não devem ser fáceis a ponto de o aluno se desinteressar, ou ainda, que não contribuam para o desenvolvimento do mesmo, e também, não podem ser tão difíceis a ponto de paralisar o estudante. Segundo o autor, a atividade precisa ser escolhida de forma que energize o comportamento do aluno em busca de seus objetivos e garanta o seu desenvolvimento. Nesse sentido, pode-se considerar que a utilização de versões simplificadas cumpre com esse papel, uma vez que, permite as adaptações necessárias para que o aluno não se paralise e consiga executar, e ao mesmo tempo proporciona o desafio adequado para que o mesmo possa se desenvolver.

Em relação a quarta e última fase de ensino, o professor Igor<sup>18</sup> (CEP-IV) relata que o procedimento geral segue o mesmo, ou seja, executar o repertório que desenvolva as habilidades dos alunos. Porém, nessa etapa de ensino os alunos executam as versões originais das obras orquestrais. A estratégia utilizada para que o desenvolvimento musical continue de forma gradual é a escolha do repertório. Segundo o professor, as obras são escolhidas em nível progressivo de dificuldade, o que interpretamos como um fator que contribui para que o aluno tenha reais experiências de domínio.

Ao questionar os alunos a respeito da dificuldade que sentiam para realizar as metas propostas pelos professores, as respostas não apontaram com muita clareza a relação entre a meta proposta pelo professor e a dificuldade que a mesma representava para os alunos. Segundo os alunos, as metas eram claras, o que, segundo a literatura, facilita o desenvolvimento do aluno, porém, no quesito dificuldade, eles relatam que sentiam dificuldade em realizar as atividades.

Por um lado, essa situação pode estar relacionada ao que Parajes (2006) apresenta como equilíbrio entre a dificuldade e a habilidade, conforme expus anteriormente, porém, não pode ser descartada a possibilidade de uma dificuldade excessiva na atividade proposta. Os alunos relatam, ainda, que, quando sentiam dificuldades, recebiam auxílio do professor e que esse auxílio era importante para superar as dificuldades. Outro aspecto que deve ser levado em consideração é que essa dificuldade que os alunos relataram sentir em realizar as atividades ocorreu quando eles eram mais jovens, e eles consideram a mesma normal. Ou seja, é difícil avaliar se o nível de dificuldade da atividade proposta pelo professor estava muito acima das habilidades dos alunos a ponto de influenciar positiva ou negativamente o processo de desenvolvimento das crenças de autoeficácia, porque eles têm uma visão de que dificuldades existem e devem ser superadas.

Segundo Bandura (1993), as tarefas que apresentem um nível de dificuldade muito alto podem ser interpretadas pelo aluno como falta de capacidade, e dessa forma,

---

<sup>18</sup> Igor – 31 anos, contrabaixista, é diretor da Orquestra Antônio Jose em Sucre, trabalha em El Sistema à 10/11 anos. Iniciou seus estudos em El Sistema aos 5 anos de idade.

influenciar negativamente na motivação do aluno, porém, o autor alerta para o fato de existirem pesquisas que comprovam o efeito motivador que tarefas desafiadoras proporcionam ao indivíduo. Assim, não foi possível verificar qual a situação que melhor se adéqua ao caso exposto. O que foi possível perceber, é que, na visão dos alunos, a dificuldade é uma situação normal e controlável, essa visão está relacionada ao forte processo de autorregulação que a metodologia de ensino utilizada em *El Sistema* proporciona. A análise dos dados demonstrou que a experiência de domínio acaba sendo gerada e fortalecida a partir desse processo de autorregulação (que será apresentado na subseção 3.2.2 deste trabalho) e não necessariamente a partir o nível de dificuldade que a tarefa exige.

A seguir, apresento alguns recortes com o depoimento dos alunos em relação às dificuldades das atividades propostas pelos professores.

Você sentia dificuldade em compreender ou realizar as atividades propostas pelos professores em *El Sistema*? (PESQUISADORA)

No início, sim. Como todo estudante. Mas, em seguida com o estudo isso foi diminuindo (HUMBERTO<sup>19</sup>, CEA-IV).

Não... no início quando eu era criança, evidentemente era um pouco mais complicado, mas depois do segundo ano estudando eu já sabia o que queriam que eu fizesse e ouvia a mensagem que me deixavam (VALDYR<sup>20</sup>, CEA-V).

Algumas vezes, sim,... bom, quando vejo que vou enfrentar um novo desafio musical... algumas vezes é difícil, mas eu enfrento estimulando-me positivamente e estudando (ARTHUR<sup>21</sup>, CEA-II).

### 3.2.1.2 Experiência vicária

A aprendizagem por experiência vicária se dá através da observação de outras pessoas realizando as tarefas (BANDURA, 1997). A literatura aponta que, quando o

---

<sup>19</sup> Humberto tem 23 anos, é violinista e iniciou seus estudos aos 9 anos no núcleo Guarenas no Estado de Miranda. É músico da Orquestra Simón Bolívar A.

<sup>20</sup> Valdyr tem 24 anos, é violista e iniciou seus estudos aos 10 anos em El Sistema. É músico da Orquestra Simón Bolívar A.

<sup>21</sup> Arthur tem 23 anos, é violinista e iniciou seus estudos em El Sistema aos 6 anos de idade. É Diretor do Núcleo La Hoyada.

aluno observa seus colegas obtendo bons resultados nas atividades que pretende realizar, sugere que este também pode dar conta dos desafios, e isso poderá motivar o aluno e incentivá-lo a agir. Assim, o aluno aprende por experiência vicária.

Segundo os professores e coordenadores de *El Sistema*, a proposta metodológica do projeto enfatiza o processo de colaboração entre os alunos, ou seja, alunos mais avançados ajudam os alunos que apresentam maiores dificuldades. Na visão dos entrevistados, este é um aspecto primordial da metodologia de ensino utilizada por eles. Os alunos que estão em etapas mais avançadas recebem um valor por hora de trabalho para atuar como monitores de alunos em fases iniciais. Além dessa característica, que pode proporcionar aos alunos experiências vicárias, os professores relatam que como o processo de ensino é coletivo, é comum colocarem um aluno que apresente mais dificuldade ao lado de um que possui maior facilidade, o que novamente pode contribuir com o processo de aprendizagem por experiência vicária. Outro fator que contribui com o processo de experiência vicária é o fato de os alunos poderem assistir a muitos concertos de músicos formados em *El Sistema*, e que, segundo os professores, estimula os alunos a continuar estudando. A seguir, apresento alguns depoimentos dos professores.

Você estimula a troca de experiências entre os alunos? (PESQUISADORA)

Sim. Estimulamos o companheirismo. [...] tenho duas instituições sob minha responsabilidade e, faço com que ocorram intercâmbios entre elas, fazendo com que tenham contato com outras crianças, para que você veja que outras crianças estão fazendo o que você faz como estão fazendo. É importante que ocorram intercâmbios para que eles mesmos possam se avaliar, partindo de sua própria perspectiva (MIQUELA, CEP-II).

Sim! Observe... agora mesmo estamos trabalhando com as orquestras pequenas, então os mesmos alunos da orquestra juvenil são os que ajudam os menores [...] Para que os alunos vejam que é uma experiência cíclica, que tudo o que ensinaram a eles, eles mesmos podem ensinar a outros e assim sucessivamente (IGOR, CEP-IV).

Você costuma apresentar vídeos de músicos profissionais, ou que estejam em estágios mais avançados que tenham sido formados por *El Sistema* para os seus alunos? (PESQUISADORA)

Sim. Dentro de *El Sistema*, nós não somente mostramos vídeos, mas como temos muitos concertos aqui dentro, de tantas orquestras de nível profissional e de nível médio, porque aqui existem orquestras de todos os níveis. É

possível que possamos trazer as crianças em qualquer dia de concerto, e trazemos as crianças aos concertos que elas preferiam. Se elas gostam mais de Dudamel, ou de Cristian, seja com quem for ou algum maestro internacional que esteja dirigindo as nossas orquestras, todas as crianças têm as portas abertas. Fazemos o traslado das crianças desde os núcleos aos concertos. Portanto, eles não assistem somente em vídeo, eles assistem ao vivo (MIQUELA, CEP-II).

Sim! mas aqui temos a facilidade de que os alunos podem assistir aos concertos ao vivo, no Teatro [...] creio que é uma aprendizagem mais rica, mais... viva...[...] Os alunos admiram os músicos da Orquestra Simon Bolívar, da Teresa Careño, da Juvenil de Caracas, então [...] escutar eles fazendo coisas tão... belas e maravilhosas... realmente... [...] é como uma meta a qual todos querem chegar. Creio que... são como ídolos aos quais queremos seguir (IGOR, CEP-IV).

Com o discurso dos professores foi possível considerar que os procedimentos metodológicos, utilizados pelos professores de *El Sistema*, proporcionam trocas de experiências entre os alunos, e que estes podem se converter em experiências vicárias, estimulando e motivando os alunos para que continuem persistentes na busca de seus objetivos. A professora Valentina (CEP-III) descreve com clareza o que analiso como uma aprendizagem por experiência vicária, porém, a professora não sabe explicar o fenômeno, e o descreve como uma “sinergia que ajuda o grupo”. A seguir, apresento os relatos da professora Valentina sobre a troca de experiência entre os alunos:

Sim! Isso faz parte da nossa metodologia [...] Alguns... eles mesmos por iniciativa, inclusive, dizem a seus colegas: olha é assim (gesticulou como se estivesse passando o arco nas cordas do violino)! estás te equivocando! olha como eu faço! aqui está bom, melhora isso! Eles mesmos têm essa dinâmica, por que todos querem tocar bem [...] Então os alunos mais avançados dizem: profe, eu vou ajudar o fulaninho, vou trabalhar com ele a parte que está faltando [...] (VALENTINA, CEP-III).

[...] Têm alunos que vão com outro ritmo e isso, de alguma maneira, contagia por alguma sinergia do grupo e como têm alunos que aprendem muito mais rápido podem ajudar os que não aprendem tão rápido [...] (VALENTINA, CEP-III).

A fala da professora Valentina (CEP-III) reforça a ideia da ocorrência de aprendizagem por experiência vicária. Em primeiro lugar, porque ela dá exemplos de como os alunos tentam ajudar os que estão com dificuldades (olha, veja como eu faço). Segundo Bandura (2008a), a aprendizagem por experiência vicária pode ocorrer com facilidade se o modelo que está sendo observado verbalizar as estratégias que está utilizando. Outro fator que me faz considerar a ocorrência deste tipo de aprendizagem é

o que a professora descreve como ‘sinergia do grupo’, ou seja, a professora percebe que, de alguma maneira, o fato de alguns alunos terem maior facilidade em desenvolver as atividades e as demonstrarem aos seus colegas, contribui no processo de desenvolvimento dos alunos que estão com mais dificuldade, porém, a professora não sabe explicar o motivo. Esse pode ser considerado um exemplo que evidencia a aprendizagem por experiência vicária.

Ao serem questionados, os alunos declaram que a troca de experiências com os companheiros de núcleo e orquestra é bastante produtiva e proporciona a aprendizagem. Além disso, os alunos demonstram se inspirar em músicos já consagrados e que foram formados em *El Sistema*, como é o caso de Dudamel. Um fato que chama atenção é que, na percepção dos alunos, esses músicos não são ídolos inalcançáveis, mas modelos aos quais querem seguir. Este é um fator bastante interessante, e de certa forma intrigante, pois de acordo Bzuneck (2009a) se o modelo ao qual o aluno é exposto não apresentar características pessoais semelhantes às do observador (por exemplo, professor – aluno), é possível que a experiência vicária tenha pouca, ou nenhuma influência para o observador. Nesse caso, Bzuneck (2009a) salienta que o professor dificilmente irá influenciar o processo de modelação do comportamento do indivíduo, pois o aluno irá identificar características pessoais muito distantes da sua, como, a idade, o tempo de estudo, etc. Os relatos dos alunos de *El Sistema* demonstram o contrário. A seguir, apresento alguns dos recortes das entrevistas dos alunos sobre a interação entre os colegas:

Sim. Mais do que tudo, na orquestra se cria um sentimento de família, de companheirismo, então, sempre há um apoio mútuo em certas dificuldades que outras pessoas ou eu tenhamos [...] (ARTHUR, CEA-II).

É uma orquestra com músicos de 40, 50, 60 anos. Então, eu tenho 23 anos, e para mim é um privilégio, por que eles me ajudam, me incentivam, eu sou uma das pessoas mais jovens da orquestra. Eles, com todo o seu conhecimento, com toda a sua experiência, me nutrem de certa forma, e isso tem me ajudado muito como pessoa e como músico (HUMBERTO, CEA-V).

Tenho companheiros que têm mais de 60 anos... que são fundadores da primeira geração do Sistema... e também os que são como eu, mais jovens, temos 30 anos de diferença de idade...[...] no início, assim como todos se sentem, fiquei com medo de estar trabalhando com meus professores... mas depois... eles estão sempre te ajudando, te aconselhando,... te dizem: não faz assim... dessa maneira é melhor ou por essa outra [...] (VALDYR, CEA-V).

Sim! Como parte de um naipe de trompetes, há um principal, e há um assistente... eles dão muitas ideias sobre a montagem da obra... quando vão a oficinas eles sempre procuram uma maneira de desenvolver o naipe... por meio de técnicas de execução (RENATO<sup>22</sup>, CEA-III).

Ao serem questionados sobre os grandes músicos que se formaram em *El Sistema*, os alunos destacaram que se inspiram nesses músicos. Sobre Dudamel, especificamente, destacaram:

Claro!... não só ele, é como o caminho a seguir, sempre nos deixa ideias de como trabalhar, traz ideias novas, para nos renovar, para o nosso progresso (VALDYR, CEA-V).

Bom, eu admiro 100% o Gustavo, eu digo que uma das coisas que eu mais gostaria de ser é... alcançar um nível tão alto quanto o de Gustavo, porém, em minha área que é a educação (RAUL<sup>23</sup>, CEA-I).

Sim!... são modelos a seguir... (HUMBERTO, CEA-V).

A partir do relato dos alunos é possível perceber que, em um ambiente que abrange uma variedade de orquestras, coros, grupos e profissionais com as mais variadas formações e experiências, configura-se um ambiente rico e propício ao processo de aprendizagem por experiência vicária. Outro fator que chama atenção é a relação entre os músicos que possuem diferenças de idade muito grandes. Podemos observar, nas falas de Humberto e Valdyr, que o fato de participarem de uma orquestra que têm músicos com diferenças de idade bastante elevadas – em alguns casos até 30 anos – não incomoda os jovens músicos. Apesar de admitirem certo medo no início, o apoio e as possibilidades de trabalhar ao lado de músicos mais experientes fizeram com que esse medo se convertesse em oportunidades de aprendizagem.

---

<sup>22</sup> Renato tem 25 anos, é trompetista e iniciou seus estudos aos 13 anos no núcleo Tocuyito no Estado de Carabobo. Atualmente é músico da Orquestra Juvenil de Caracas.

<sup>23</sup> Raul tem 28 anos, é violinista e iniciou seus estudos em El Sistema aos 10 anos. Trabalha em El Sistema como professor desde os 15 anos de idade e atualmente é Coordenador de Assuntos Acadêmicos Internacionais.



### 3.2.1.3 Persuasão verbal

A persuasão verbal é caracterizada pelo julgamento que outras pessoas fazem a respeito do desempenho do indivíduo. A persuasão influencia as crenças de autoeficácia do indivíduo através de incentivos verbais de outras pessoas, pois agem como *feedback* a respeito de seu comportamento. Porém, cabe salientar que a persuasão verbal não deve ser confundida com elogios e louvores vazios. O persuasor deve cultivar as crenças do indivíduo na busca por seus objetivos. Na área educacional, Bzuneck (2009a) diz que os alunos podem desenvolver a autoeficácia quando, de alguma forma, lhes for comunicado que eles têm capacidade de desenvolver a atividade em questão. Segundo Pajares (2006), é preciso que o professor tenha em mente que deve ser elogiado aquilo que for louvável, ou seja, não se deve elogiar o aluno como forma de consolo por alguma atividade em que, talvez, ele não tenha tido um bom aproveitamento.

Em relação a elogios, os professores foram unânimes em dizer que elogiam seus alunos, porém, segundo eles, sempre enfatizam os pontos que devem ser melhorados. Com a análise dos dados, é possível dizer que a persuasão verbal é um dos procedimentos adotados pelos professores que fizeram parte desta pesquisa, porém, um fato que me chamou a atenção foi que esse não é o ponto de destaque dos procedimentos metodológicos do projeto. Se analisarmos os vídeos publicitários de *El Sistema*, é possível verificar a grande ênfase na persuasão verbal, o que passa uma imagem de que a persuasão verbal é muito acentuada na prática de ensino dos professores de *El Sistema* (KRÜGER e KRÜGER, 2014). No entanto, com base nos relatos dos entrevistados, esta parece não ser uma prática de destaque no projeto. Na fala dos professores foi possível perceber que existe uma preocupação em não deixar que o aluno crie a ilusão de que o processo de aprendizagem é fácil e que tudo sempre vai estar perfeito. Foi possível perceber, também, que o *feedback* maior ocorre durante o processo de autoavaliação, um dos componentes da autorregulação acadêmica (de que tratarei no subseção 3.2.2 desta pesquisa). A única exceção encontrada foi na segunda etapa de ensino (que atende alunos de 3 aos 6 anos). Nessa etapa, a professora Miquela (CEP-II) declara que dá maior ênfase nos pontos positivos dos alunos. Esse comportamento pode estar diretamente relacionado ao objetivo dessa fase de ensino, pois, conforme a professora, a preocupação dela não é se os alunos estão executando o

instrumento de forma correta ou não, o objetivo principal é fazer com que o aluno desperte o interesse pela música e inicie o processo de aprendizagem de forma lúdica. A seguir, apresento alguns recortes de momentos em que os professores falam a respeito dos elogios:

Sim... eu creio que mais do que o elogio... é necessário [...] eu prefiro felicitar os alunos, mas sempre tem um porém [...] eu sempre digo: eu te parabeno, mas creio que precisamos melhorar isso, creio que isso é realmente importante [risos] (IGOR, CEP-IV).

[...] mantê-los em uma fantasia de que tudo é perfeito... não é bom para o aluno (IGOR, CEP-IV).

Na fala do professor Igor, é possível perceber que a persuasão se configura como *feedback*, pois enfatiza os resultados positivos ao mesmo tempo que demonstra ao aluno em quais aspectos ele precisa melhorar, podendo, assim, contribuir com a evolução do aluno.

Um aspecto que chamou a atenção foi a reação dos alunos quando questionados a respeito de elogios. Perguntei aos alunos se eles gostavam de ser elogiados, e depois se eles esperavam ser elogiados por seu desempenho. Para minha surpresa, os alunos se mostraram incomodados com essa pergunta. Embora todos tenham relatado que gostam de serem elogiados, as expressões faciais e gestuais, durante as respostas, demonstravam que eles estavam incomodados com a pergunta. Quando entrevistei Humberto (CEA-IV), percebi que esse constrangimento pode ter origem nos princípios de *El Sistema*. De acordo com o relato de todos os participantes, foi possível verificar que o ambiente de *El Sistema* procura criar um laço de companheirismo, família, comunidade, equipe, etc., o que a meu ver, de alguma forma faz com que os alunos pensem mais no coletivo, e que, talvez, esta busca pelo coletivo deixe os alunos constrangidos ao falarem de algo tão pessoal e que de certa forma pode comprometer o espírito de equipe. Dessa forma, é difícil chegar a uma análise precisa, porém, considerando o relato dos professores sobre a promoção de *feedbacks* para os alunos, poderia dizer que sim, que a persuasão verbal acontece no processo de ensino de *El Sistema* e influencia a construção das crenças de autoeficácia dos alunos. As reações foram diversas. A seguir, apresento alguns recortes para ilustrar a discussão:

Elogiado? Creio que o maior elogio seja um aplauso, por que creio que é a forma que as pessoas têm de expressar que gostaram e o músico sempre tenta fazer com que o público se sinta confortável com as coisas (VALDYR, CEA-V).

Bom... não pretendo que me elogiem, mas, que me felicitem por meu trabalho (ARTHUR, CEA-II).

...[risos] ... é curioso o que você perguntou também... porque... (...) um professor que me deu aula me disse umas palavras, me disse que nós músicos temos dois tipos de modéstia, a modéstia normal, e a falsa modéstia. Quando falo da falsa modéstia, são essas pessoas que falam que não, que não gostam de elogios, não sou tão bom... mas, no fundo, sabemos que isso não está certo, que todo ser humano não culpa quem o elogiou... o detalhe está em como você internaliza esse elogio... para que não lhe leve ao egocentrismo (HUMBERTO, -IV).

É... parte do protocolo, não?! [...] de tocar em uma orquestra sinfônica é receber elogios... pessoalmente... não gosto da parte da bajulação, mas se vierem os elogios... é bom (RENATO, CEA-III).

Claro! Sim tudo o que faço é para ser reconhecido, é para receber aplausos. Eu creio que para os alunos que estão nos núcleos esta é a parte que eles mais gostam. Quando tua família, teus pais vão aos concertos assistir à orquestra e celebrar o trabalho que você vem fazendo (RAUL, CEA-I).

Bom, não é que eu espere... eu acredito que, (...) se espero elogios pelo meu rendimento? é claro que sim, pois se me dediquei espero receber o reconhecimento e espero que meus pais venham a se sentir orgulhosos. Meus pais, mais especificamente minha avó e minha mãe. Se elas vão ao concerto e sentem que o que estou fazendo está bom e estão felizes, isso para mim é suficiente (RAUL, CEA-I).

É... [risos] ...é... sim! Por que não? (visivelmente envergonhado) [risos] (RENATO, CEA-III).

Eu diria que... não necessariamente... porque... assim como têm pessoas que gostam de um tipo de música... têm pessoas que gostam de outro tipo de música (VALDYR, CEA-V).

#### 3.2.1.4 Estados fisiológicos e emocionais

Os estados fisiológicos e emocionais também podem influenciar o desenvolvimento de crenças pessoais. Se o indivíduo tiver pensamentos negativos e dúvidas quanto a sua capacidade em realizar determinada atividade, as reações emocionais podem desencadear uma série de efeitos fisiológicos como estresse, agitação, e comprometer o desempenho do indivíduo. Segundo Bandura (2008a) uma

forma de promover as crenças de autoeficácia do indivíduo é através da redução de estados emocionais negativos.

Na prática musical, é sabido que o palco sempre apresenta certo nervosismo para o músico. Mesmo para músicos que já possuem longa trajetória artística, o momento das apresentações tende a produzir certa agitação. Muitas são as opiniões a respeito desse assunto, há quem diga que sem nervosismo não há emoção, há quem diga que depois de certo tempo a situação fica totalmente sob controle do músico, etc. O fato é que não é raro assistir a uma apresentação em que, por total falta de controle emocional, o desempenho do músico fique completamente comprometido. Quando pesquisei a respeito da metodologia de ensino de *El Sistema*, um fato que chamou atenção foi o extenso número de concertos que as orquestras e coros realizam. Isso pôde ser confirmado pelos professores que participaram desta pesquisa, até as crianças mais jovens – 2-3 aos 6 anos – têm uma agenda de concerto anual. Minha hipótese para essa prática era de que isso proporcionava ao aluno controle emocional perante o público, pois, com a prática constante, as apresentações se tornariam algo natural para os alunos.

Ao analisar os dados, percebi que a realização de muitos concertos é uma estratégia para fazer com que os alunos se familiarizem com o palco e, dessa forma, isso contribua com o controle de estados de nervosismo. Porém, os dados também mostraram que essa estratégia não produz os resultados esperados (eliminar as situações de nervosismo e ansiedade frente ao palco), visto que os alunos entrevistados relatam se sentirem nervosos antes das apresentações. Contudo, o que chama atenção é a forma como professores e alunos tratam a situação. Já que não é possível eliminar completamente esses estados emocionais negativos, o nervosismo, ansiedade, etc., antes dos concertos, são tratados de forma natural, os alunos não se sentem constrangidos ou incomodados em falar que ficam nervosos, porém, eles sempre procuram uma maneira de controlar a situação. A seguir, apresento alguns recortes que ilustram esse aspecto a partir da visão dos alunos:

É... creio que o medo é fundamental da... performance de um músico. Sempre que se tem medo... não medo... é... ansiedade, creio que o medo passa para segundo plano... a ansiedade é parte... da execução do músico (RENATO, CEA-III).

O medo de tocar em público creio que sempre vai estar presente para todos os músicos. O que muda é a segurança... eu creio que não se pode ter medo... deve se ter medo para estar atento, mas não se deve sentir inseguro... porque pela formação não debes parar de estudar até que as coisas fiquem como devem (VALDYR, CEA-V).

[...] me ensinaram a enfrentar isso, temores, esses nervosismos (ARTHUR, CEA-II).

Meus professores sempre falavam que... como te expliquei antes... o nervosismo tem que fazer parte do momento para que te mantenha concentrado e no foco (VALDYR, CEA-V).

Eu não escutei um professor só falar sobre isso... Mas um professor especificamente me dizia que cada vez que sentisse essa agitação, ...essa ansiedade... para eu sempre me concentrar no objetivo da peça... Por exemplo, se a peça é a Abertura Festiva de Shostakovich, tenho que pensar no objetivo da peça. Qual é o objetivo da peça? Celebrar uma festa... e sempre pensando no objetivo da peça me ajuda, primeiro. a executar da melhor maneira possível e, segundo, trato de deixar o medo em segundo plano e me concentro mais na execução (RENATO, CEA-III).

No relato dos alunos, é possível verificar que mesmo com a prática de palco constante, isso não é o suficiente para controlar totalmente o estado de nervosismo dos músicos. Porém, os professores encontraram uma alternativa para ajudar os alunos. Na fala dos alunos é possível verificar que o medo ou nervosismo, são tratados como parte do processo de ser músico, e, dessa forma, a alternativa encontrada pelos professores foi desenvolver novas estratégias, como a descrita por Renato. Nesse sentido, os dados apontam que os procedimentos metodológicos dos professores auxiliam no processo de controle dos estados emocionais negativos, porém, não através da estratégia inicial criada para este fim – realização de muitos concertos – mas, sim, através da conscientização de que o nervosismo é natural, precisa e pode ser controlado para o bem da performance.

### 3.2.1.5 A percepção da capacidade dos participantes

A análise dos dados, no que se refere aos procedimentos metodológicos de ensino que fazem parte da metodologia utilizada em *El Sistema* e o desenvolvimento das crenças de autoeficácia dos alunos, demonstrou que esses procedimentos podem proporcionar o desenvolvimento/fortalecimento das crenças dos alunos, por meio dos

fatores descritos por Bandura – as experiências vicárias, os estados físicos e emocionais, as experiências de domínio e as persuasões verbais.

Ao final de todas as entrevistas, os participantes responderam a mesma pergunta: Você se sente capaz/competente como músico/professor? Os participantes da pesquisa foram unânimes em responder que se sentem capazes nas atividades que desenvolvem. O que mais chamou atenção é que nenhum deles hesitou em responder que sim, que se sentiam capazes. Alguns enfatizaram que se sentiam completamente capazes, ou 200% capazes.

Com o intuito de ilustrar a percepção de autoeficácia dos alunos e professores de *El Sistema*, apresento, a seguir, alguns trechos dos depoimentos dos participantes.

Sim! Sim... porque já tive certas experiências e certo tempo fazendo música e me sinto preparado (ARTHUR, CEA-II).

Totalmente! E cada dia... sempre em formação... sempre estudando para ir melhor [...] (VALDYR, CEA-V).

Sim! (RENATO, CEA-II).

Claro! [...] Por que sim! [risos] ...por que sou músico... sou seguro do que faço, amo o que faço, e valorizo [...] (HUMBERTO, CEA-IV).

Sim, 200% [...] Porque... eu venho trabalhar, por exemplo: não porque tenho que trabalhar, mas porque eu gosto. Eu acredito que se eu não fizesse o trabalho que eu faço, não seria feliz. Estou satisfeito, pois faço o que escolhi (RAUL, CEA-I).

Sim, eu sou uma pessoa muito competente, inovadora, para mim inovar parece algo importante, sobretudo na educação, mas é parte de qualquer processo educativo e... sensível, disposta a aprender sempre o que se tem que aprender, pois acredito que os professores devem estar sempre em constante aprendizagem, isso desde as crianças até os adultos. Então, estou disposta sempre a seguir aprendendo e melhorando o processo (MIQUELA, CEP-II).

Sim! Por que gosto do que faço, faço com convicção, com certeza que sempre se pode melhorar, e ver o progresso de alguém que está na minha sala... vejo que valeu a pena as horas de trabalho, a dedicação... valeu a pena... é uma coisa que não tem preço (ANTHONELA<sup>24</sup>, CEC-II).

---

<sup>24</sup> Anthonela – 39 anos, violinista, atua em El Sistema como sub-diretora acadêmica do núcleo San Augustin, trabalha em El sistema desde 1995.

### 3.2.2 Autorregulação acadêmica

Uma das características mais marcantes dos procedimentos metodológicos descritos pelos professores de ensino de *El Sistema* é a autorregulação constante do processo de ensino. Esse processo culmina em estratégias de ensino autorreguladas que proporcionam aos alunos um ambiente favorável ao desenvolvimento da autorregulação acadêmica.

Conforme mencionei anteriormente, a autorregulação acadêmica é a capacidade de autoensino, o que representa ser capaz de planejar, controlar e avaliar a própria aprendizagem. O processo de autorregulação acadêmica envolve três etapas, 1) antecedente – que envolve o estabelecimento de metas, seleção de estratégias, crenças de autoeficácia e valorização da aprendizagem; 2) fase de controle – envolve a concentração, autoinstrução, monitoramento e estratégias; e 3) autorreflexão – que envolve avaliação, atribuição e correção. Na visão de Bandura (1993; 1995), a atual educação formal possui como principal objetivo equipar os alunos com ferramentas intelectuais, autocrenças e capacidades regulatórias para que consigam se autoeducar ao longo da vida.

Um dos objetivos específicos dessa pesquisa foi verificar se os procedimentos metodológicos utilizados pelos professores de *El Sistema* proporcionam aos alunos capacidades autorregulatórias. Dessa forma, os professores e coordenadores responderam uma série de perguntas pré-estabelecidas com base no processo de autorregulação com o objetivo de aferir a respeito de características que pudessem ou não evidenciar o processo autorregulatório. Após, os alunos foram questionados com o intuito de verificar a percepção destes sobre as estratégias que os professores dizem utilizar. Apresento os dados subdivididos nas três fases cíclicas que compõem o processo de autorregulação acadêmica. É importante destacar que os dados serão apresentados separadamente para fins didáticos, porém, as fases da autorregulação não devem ser pensados isoladamente, uma vez que estas fases são ativadas de forma integrada pelo indivíduo.

### 3.2.2.1 Fase antecedente

A fase antecedente envolve a etapa prévia à execução da atividade. Nessa fase, é necessário que o indivíduo estabeleça metas, planeje estratégias, acredite ser capaz de se autorregular, e valorize a atividade que será realizada.

Com relação à fase antecedente da autorregulação, primeiramente, os dados revelam que a meta principal de *El Sistema* é a formação musical de excelência a partir da prática coral e orquestral, porém, para que esta meta seja alcançada, os professores estabelecem uma série de submetas proximais que são distribuídas nas quatro etapas de ensino citadas e em uma série de programas, coros, grupos e orquestras.

Quanto ao estabelecimento de metas para as aulas, os professores descrevem que cada fase de ensino ou programa possui seus objetivos principais (submetas da meta principal de *El Sistema*) e esses objetivos são estabelecidos a cada trimestre. É a partir desses objetivos que cada professor desenvolve seu plano de trabalho. Por ano, cada orquestra, coro, grupo, deve realizar três concertos com o repertório que foi estabelecido para a etapa de desenvolvimento em que o grupo está, ou seja, o repertório escolhido para ser trabalhado durante o ano contém os elementos técnicos e interpretativos que o grupo deve desenvolver. Dessa forma, os professores organizam as atividades de acordo com o repertório que será executado. Segundo os professores, a meta anual (repertório ou elementos musicais para as fases iniciais) é subdividida pelos três trimestres, e assim sucessivamente. Porém, cabe salientar que essas metas não são rígidas, pois dependendo da evolução do trabalho, todo processo pode ser reestruturado.

A seguir alguns recortes que demonstram o planejamento de metas pelos professores.

Geralmente, escolhemos uma quantidade de objetivos para estruturar esse trabalho... tenho metas a cada trimestre... em função do repertório... e também mensal e semanal... em cada aula levo um esquema [...]  
(VALENTINA, CEP-III).



Trabalhamos por metas a cada trimestre, e se possível mensalmente (IGOR<sup>25</sup>, CEP-IV).

Conforme mencionei, os procedimentos metodológicos de ensino são variados e provenientes de uma série de métodos já consagrados para o ensino da música, porém, não necessariamente serão utilizados todos os elementos desses métodos. Dependendo das necessidades do grupo, cada professor seleciona ou cria suas estratégias a fim de alcançar os objetivos estabelecidos. O professor Igor deu um exemplo das estratégias que ele utiliza para cumprir suas metas.

[...] É possível que o que eu precise trabalhar com determinada orquestra seja melhorar a afinação, então, vamos trabalhar um repertório que seja tipo clássico, Mozart, Beethoven, que proporcione aos alunos um enriquecimento técnico e que ofereça possibilidade de afinar o ouvido. Se, depois, eu perceber que necessito de uma destreza mais virtuosa, então, vamos utilizar um período romântico, vamos incluir um Tchaikovsky a este Mozart, e assim sucessivamente (IGOR, CEP-IV).

A primeira estratégia é a prática coletiva... Demonstração, repetição, imitação [...] A estratégia por excelência é o trabalho prático, esquematizar o ensaio com muita diversidade (VALENTINA, CEP-III).

A professora Miquela descreve uma estratégia que desenvolveu para motivar os alunos no processo de iniciação musical. A professora conta que eles não tinham instrumentos para todos os alunos e necessitava mantê-los envolvidos nas atividades e, ao mesmo tempo, ensaiar elementos básicos da música. No ano de 2005, junto a sua equipe, a professora criou a orquestra de papel. Uma orquestra em que todos os instrumentos são feitos de papel e pelos pais das crianças. Esse projeto foi inserido na fase de iniciação musical. A seguir, apresento o relato da professora sobre as estratégias utilizadas com a orquestra de papel.

Na verdade, é uma onomatopeia de canções que se referem aos instrumentos que as crianças estão executando. Também se referem à postura, às posições, à disciplina, todas as ferramentas necessárias para a execução musical (MIQUELA, CEP-II).

O relato dos professores demonstra que a fase antecedente da autorregulação está presente na prática de ensino destes. Porém, nesta pesquisa, o objetivo é saber se a

forma de estruturar as aulas proporciona ao aluno o desenvolvimento da autorregulação. Por esse motivo, perguntamos aos professores se eles incentivam os alunos a planejar atividades e desenvolver estratégias próprias de estudo. Os professores responderam que sim, porém, dentro das possibilidades que cada etapa de ensino oferece.

A professora Miquela, que trabalha com a iniciação musical, relata que, devido à idade do grupo com o qual ela trabalha não é possível pedir que estipulem metas, porém, a professora incentiva a criação de uma rotina de estudos para os alunos desde as primeiras etapas e, para isso, ela conta com a ajuda dos pais de seus alunos. Para a professora, estimular essa rotina é importante por que “facilitará a vida deles no futuro” (MIQUELA, CEP-II). Em relação ao desenvolvimento de estratégias próprias, a professora diz que “com estas crianças é muito difícil fazer isso, mas nós estimulamos as crianças para que elas saibam o que estão fazendo” (MIQUELA, CEP-II).

Em relação a estimular uma rotina de estudos em casa, desenvolver estratégias, a professora Valentina diz que é difícil, pois, no período da manhã, os alunos estão na escola e, à tarde, nos núcleos. Porém, a professora relata que sempre pede para os seus alunos que, antes de deitar, toquem 10 minutos para reforçar o que foi trabalhado em aula. A professora comenta que os alunos que, de alguma forma, dispõem de algum tempo para estudar em casa e geralmente seguem a rotina do ensaio porque já conhecem a dinâmica, mas a professora salienta que

[...] de alguma maneira isso faz eles pensarem e questionarem sua autoaprendizagem... têm crianças que geralmente propõem fazer os exercícios primeiro com semibreve, depois com a mínima, semínima [...] até chegar ao padrão rítmico necessário... essas são estratégias que os alunos vão experimentando por eles mesmos, eles nos comunicam, e nós tentamos utilizá-los nos ensaios. E, com a diversidade de propostas pelos alunos, às vezes, é mais prático para um aluno a proposta que o seu companheiro está fazendo (VALENTINA, CEP-III).

Na declaração da professora Valentina, é possível perceber que, mesmo os alunos que não são estimulados a desenvolver estratégias de estudo em casa em função das atividades escolares, acabam criando estratégias próprias. Isso pode ser relacionado ao ambiente de sala de aula que proporciona ao aluno essa autorregulação.

O professor Igor diz que sempre orienta os alunos na organização do tempo pois “há muitas crianças que têm vida de adulto” (IGOR, CEP-IV). Ele diz ainda que

[...] faço o possível para que eles desenvolvam suas próprias estratégias, já que cada mente é um universo distinto da outra, então, o que serve para um pode não servir para o outro [...] não se trata de generalizar a metodologia de estudos, eles mesmos devem criar uma forma de entender o que vai dar certo (IGOR, CEP-IV).

É possível verificar, na fala do professor Igor, que, além de ajudar e incentivar os alunos a desenvolver estratégias e a organizar os estudos, ele também acredita ser importante esta organização, e ressalta que não se deve generalizar uma metodologia de estudos.

### 3.2.2.2 Fase de controle do desempenho

A segunda fase da autorregulação é a fase de controle do desempenho, ou seja, após planejar as metas e traçar as estratégias, é necessário que o indivíduo inicie a atividade e monitore o seu desempenho.

Com a análise dos dados desta pesquisa, é possível dizer que, durante as aulas, todos os professores monitoram as atividades desenvolvidas e, segundo eles, caso verifiquem que as estratégias utilizadas não estão contribuindo com o desenvolvimento da atividade, os professores sempre utilizam outra estratégia.

É possível verificar a ocorrência da etapa de controle do desempenho nas aulas/ensaios a partir da fala da professora Valentina:

[...] temos uma esquematização do ensaio, então no começo do ensaio fazemos a parte técnica... as escalas com a fórmula rítmica e melódica do repertório [...] Depois se aborda o repertório... trabalhamos o repertório variado [...] depende do tempo e da dinâmica... depende da dificuldade que vamos percebendo e que surge durante o ensaio (VALENTINA, CEP-III)

A professora Miquela diz que utiliza uma espécie de diário de classe, em que ela planeja as atividades a serem realizadas, e as atividades que foram efetivamente realizadas, pois, segundo a professora, “[...] as aulas sempre possuem seus momentos de

improvisação. Portanto os planos possuem linhas que são gerais, porém servem para que não se esqueçam os objetivos” (MIQUELA, CEP-II).

Esse momento de improvisação que a professora relata, é justamente o processo de monitoramento, ou seja, a professora planejou a aula, porém, por algum motivo os resultados que ela esperava com o planejamento não se confirmam e, desta forma, é necessário modificar as estratégias. Percebe-se que a professora Miquela se refere a essas situações como momentos de improvisação.

Não foi possível verificar se os professores estimulam os alunos a monitorar os estudos, pois na fala destes pode-se perceber que os professores enfatizam o processo de reflexão.

### 3.2.2.3 Fase de autorreflexão

Após planejar e monitorar o desempenho, é necessário que o indivíduo reflita a respeito de seu comportamento, para que seja possível corrigir eventuais falhas, e assim, alcançar os objetivos pretendidos. A terceira fase da autorregulação é a autorreflexão, que ocorre após a realização da atividade e envolve a autoavaliação, a atribuição e a adaptação.

Os professores foram unânimes em responder que sempre avaliam o desempenho dos alunos após os ensaios e apresentações, e também incentivam os alunos a se autoavaliarem. Porém, novamente foi enfatizado que, dependendo da idade dos alunos, esta é uma atividade um pouco complicada de ser realizada de forma mais reflexiva.

A professora Miquela diz que, após ensaios e apresentações, seja para o público ou na própria sala de aula, ela procura sempre enfatizar os bons resultados dos alunos e também informar aos alunos o que deve ser melhorado. A professora exemplifica este tipo de reflexão:

Por exemplo, se tivermos uma conduta que não é adequada, pois, para as crianças pequenas é difícil ficar muito tempo sentados em uma cadeira. Então dizemos: devemos nos manter sentados, porque somos músicos, quando

vemos outras orquestras este é o trabalho. Sim! avaliamos, todavia, de uma maneira não tão reflexiva como se pode fazer com crianças maiores (MIQUELA, CEP-II).

A professora Valentina diz que essa prática de autoavaliação é constante no grupo. Segundo ela, após apresentações e ensaios, os alunos, geralmente, se dão conta no que ocorreu o equívoco antes mesmo que ela discuta o assunto. A seguir, apresento o exemplo dado pela professora que demonstra a terceira fase do processo de autorregulação:

[...] analisamos onde falhamos, por que falhamos e o que vamos fazer... então decidimos trabalhar nas dificuldades em que nos equivocamos... nos equivocamos por que estávamos correndo, não mantivemos o pulso, ou nos equivocamos na entrada, temos que prestar mais atenção! Essas coisas nos permitem avaliar a prática, avaliar o desempenho e, ao mesmo tempo, gerar alternativas para resolver, e eles (os alunos) também estão acostumados a explicar por que se equivocaram e o que podem fazer para melhorar o desempenho (VALENTINA, CEP-III).

A fala da professora Valentina demonstra com bastante clareza a terceira fase do processo de autorregulação. Ao analisar a prática, a professora, junto ao grupo, procura identificar inicialmente onde ocorreu a falha, após ela identifica as causas da falha, para, em seguida, traçar um novo plano e corrigir essa falha, ou seja, dar início às três fases cíclicas da autorregulação, porém, neste novo ciclo a meta é corrigir a falha identificada.

O professor Igor também pratica a autoavaliação do grupo, porém, ele tem como estratégia a gravação das apresentações. Igor diz que procura gravar todas as apresentações e que, no encontro seguinte com o grupo, mostra o vídeo a todos. Para o professor Igor, a análise em conjunto é mais produtiva, pois os alunos podem ter uma percepção diferente da dele e identificar problemas que nem ele mesmo havia identificado o que contribui para o desempenho do grupo.

Em relação à atribuição das falhas, a análise dos dados mostrou que esta é uma situação interna e controlável na visão dos professores. Porém, o que mais me chamou atenção foi a naturalidade com que o assunto é tratado. Para a professora Miquela “os desempenhos positivos e negativos são partes de um processo. Então, sempre vai haver coisas que estão melhores e coisas que se tem de melhorar, isso faz parte do processo”.

Para o professor Igor, resultados negativos são sempre culpa do maestro

Bem... eu tenho a crença que se algo soa mal, se algo não está bem... realmente qualquer coisa negativa, sempre a culpa é do maestro, sempre! Por que? Porque se não pensar dessa forma o aluno não vai criar uma nova estratégia para melhorar. Então... eu não sou da opinião de que toda culpa é do aluno (IGOR, CEP-IV)

A fala do professor Igor chama a atenção, pois é possível verificar que ele considera negativo culpar o aluno por falhas que ocorrem durante o processo de aprendizagem e performance. Dessa forma, creio que o fato de ele preferir assumir a culpa é uma estratégia para não desmotivar o aluno. Complementei a pergunta questionando se ele acredita que resultados negativos podem ser falta de capacidade, e a resposta dele foi que “Qualquer ser humano tem capacidade para fazer coisas maravilhosas, então creio que seria falta de esforço”, o que reforça sua colocação.

Quando questionados se incentivam os alunos a se autoavaliarem, os professores declararam que sempre incentivam o desenvolvimento das autocríticas dos alunos e que acreditam ser importante para o desenvolvimento deles. A professora Miquela, que trabalha com crianças muito pequenas, declarou que é difícil realizar esse tipo de trabalho com o grupo de alunos que ela atende. Ela os incentiva a saberem o que estão fazendo e, conforme mencionamos anteriormente, a autoavaliação é feita em grupo, porém, não de forma tão reflexiva.

O professor Igor disse que acredita ser muito importante que os alunos desenvolvam a autocrítica, apesar disso, ele afirma que, com alunos de 9 ou 10 anos, às vezes, não é tão fácil realizar este trabalho mais reflexivo. O professor declara que “[...] é necessário que os alunos tenham uma autocrítica objetiva do que necessitam, já que mantê-los em uma fantasia de que tudo é perfeito... não é bom para o aluno” (IGOR, CEP-IV). Como é possível perceber na fala do professor Igor, a preocupação dele está em não deixar que o aluno crie um imaginário de que tudo está sempre perfeito, que tudo é muito fácil, já que eventuais falhas podem fazer com que o aluno que está nessa ‘fantasia’ desista do processo de aprendizagem. O professor diz que, para que o aluno se desenvolva, é necessário que ele mesmo queira melhorar e, para isso, ele acredita que a autocrítica é fundamental.

O relato da professora Valentina foi o mais objetivo a respeito do desenvolvimento da autoavaliação, pois a professora descreve exatamente o processo de autorregulação e a forma como esse influencia na construção das crenças de autoeficácia dos alunos. Por esse motivo, apresento o relato dela na íntegra. Entre parênteses, inseri a terminologia utilizada na teoria de Bandura:

Sim! Completamente. É importante porque se autoavaliar e se autovalorizar são dinâmicas que não são antagônicas, são complementares. Na medida em que eu vou conhecendo onde me equivoquei ((**autoavaliação**)), vou gerando melhoras no meu desempenho (**correção**) e, nesse sentido, vou melhorar minhas habilidades e eu vou me sentindo melhor, me sinto motivado com a conquista ((**experiência de êxito**)), com minhas capacidades. E dessa maneira, me sinto melhor por que me sinto seguro, pois tenho muitas habilidades que posso seguir desenvolvendo (**fortes crenças de autoeficácia**). Então, nesse sentido, a autovalorização da prática permite reconhecer suas potencialidades (VALENTINA, CEP-III).

No relato da professora Valentina, é possível verificar com clareza o processo de autorregulação que conduz ao aumento das crenças de autoeficácia dos alunos e se convertem em estímulo para a ação de continuar em busca por seus objetivos. Para a professora Valentina, é importante que os alunos se autoavaliem, pois, assim, eles podem identificar suas falhas e corrigi-las, o que levará o aluno a ter uma experiência de domínio positiva e, conseqüentemente, irá desenvolver ou fortalecer as crenças de autoeficácia do aluno, afinal se ele conseguiu fazer uma vez, é sinal de que possui capacidade de dar continuidade à atividade. Cabe salientar que a terminologia utilizada pela professora é diferente da utilizada na teoria de Bandura, pois pude perceber que esse processo não é planejado pelos professores, ele surge da prática constante com os alunos e do longo período de experiência que eles possuem em sala de aula, o que permite que eles cheguem a essas constatações sem aparentemente ter conhecimento da teoria. Essa situação encontra sustentação na afirmação de Bandura (2008b) de que a autorregulação está presente em todas as pessoas ao longo de suas vidas, e pode ser aperfeiçoada pelo indivíduo, ou seja, é uma das capacidades básicas do ser humano.

Na subseção que trata das crenças de autoeficácia, mencionei que não foi possível verificar se os procedimentos metodológicos de ensino (tais como simplificação das obras, nível crescente de dificuldade, elogios, incentivos, etc.) conduzem ao fortalecimento das crenças de autoeficácia a partir da experiência de

domínio e da persuasão verbal, pois, através do relatos dos professores, pude verificar que é no momento da autoavaliação (terceira fase da autorregulação) que o aluno fortalece suas crenças a partir desses dois fatores, ou seja, é possível considerar que os fatores experiência de domínio e persuasão verbal ocorrem nos procedimentos metodológicos de ensino de *El Sistema* a partir do processo de autorregulação, mais especificamente na fases de autorreflexão, e não de forma isolada. Esta é uma observação importante, pois, segundo o próprio Bandura, as crenças de autoeficácia influenciam a autorregulação da mesma forma que a autorregulação influencia as crenças de autoeficácia. Bandura (2008), também salienta que, embora as crenças tenham seu papel fundamental na Teoria Social Cognitiva, elas fazem parte da teoria. Assim, acredito que o fato de serem constructos que se influenciam reciprocamente, impede a delimitação precisa de onde inicia um ou outro, e, desta forma, tratá-las isoladamente pode conduzir a resultados falhos.

Após analisar a fala dos professores a respeito dos procedimentos metodológicos que utilizam em suas aulas, é possível considerar que os alunos, que estão inseridos nesse contexto, são estimulados a desenvolver a autorregulação acadêmica. Com o intuito de verificar se os procedimentos e as estratégias que os professores utilizam interferem no comportamento dos alunos e de que forma contribuem com o desenvolvimento da autorregulação destes, questionei os alunos. Ao analisar os dados das entrevistas dos alunos, pude perceber que eles possuem uma forte autorregulação, porém, assim como ocorreu quando questionei os professores, não foi possível analisar a etapa de monitoramento, pois as respostas não dos participantes não permitiram que eu separasse com clareza as informações. Acredito que essa dificuldade se deu por dois motivos principais: 1) as fases da autorregulação são ativadas de forma integrada, ou seja, não podem ser dissociadas e assim é difícil identificar com precisão onde termina uma e inicia a outra; 2) limitação do método – por se tratar de um constructo complexo que afeta diretamente o comportamento, e que, conforme a literatura, as três fases devem ser pensadas como um *continuum* acredito que, através da observação das atividades dos professores e alunos, poderia ter obtido maiores informações a respeito da segunda fase do processo de autorregulação.



Em relação à primeira fase que compõe a autorregulação, os alunos demonstraram que estabelecem metas, escolhem estratégias apropriadas, valorizam a música e acreditam em suas capacidades para realizar as atividades. De forma unânime, os alunos relataram que as metas e o planejamento pessoal eram derivados das metas que os professores estabeleciam para as orquestras, núcleos ou programas. Valdyr diz que estipula suas metas de acordo com o repertório que ele precisa executar. O aluno organiza seu período de estudo na parte da manhã e distribui as atividades em estudo de técnicas e de repertório. Quanto ao tempo de estudo, ele diz que dedica pelo menos 6 horas do dia para o instrumento. Humberto expõe que, como também participa da academia latino-americana de violino, na parte da manhã, ocorrem os ensaios – 8h às 11h30min – e o plano é estruturado em exercícios de técnica e repertório em conjunto. Raul exemplifica a forma como estabelecia seu planejamento a partir das metas que os professores definiam:

Os professores me passavam as metas e diziam: em março teremos que tocar a Quarta Sinfonia de Tchaikovsky. O que eu tinha em minha cabeça era que, se estávamos em janeiro, eu tinha que estudar em dois meses o suficiente para tocar a quarta de Tchaikovsky. À medida que os professores iam nos passando as metas, nós íamos nos planejando (RAUL,CEA-I).

Conforme já mencionei, não foi possível averiguar com mais detalhes a segunda fase do processo de autorregulação (o controle do desempenho). O único aluno que demonstrou uma maior diferenciação entre o monitoramento e a autorreflexão foi Renato, que declara estabelecer metas para seus estudos e planeja suas atividades em estudo de técnica e repertório. O aluno demonstrou com mais clareza que monitora o desempenho. A seguir, apresento a fala dele:

Sim... realmente, a técnica, o tempo sempre varia, não?! Porque depende das condições, pelo menos no meu caso, dos lábios, se eu estou muito cansado para fazer uma hora de técnica, faço 20 minutos [...] (RENATO, CEA-III).

Na fala de Renato, é possível perceber que ele monitora o desempenho. Ele toca trompete e diz que, mesmo planejando sua rotina, às vezes, é necessário modificar em função de outras situações, como o exemplo que ele deu dos lábios, ele diz que em situações que o físico esteja prejudicado, a ponto de prejudicar o desempenho, é

necessário trocar de estratégias, o que demonstra o monitoramento da atividade pelo aluno.

A terceira fase do processo de autorregulação – a autorreflexão – foi a mais destacada pelos alunos e a que, a meu ver, está mais consolidada por estes. Os alunos declaram que sempre avaliam seu desempenho após os ensaios, estudos e apresentações. A seguir, alguns recortes dos depoimentos dos alunos:

Sempre! 90% das vezes eu trato de gravar, ter gravações minhas para poder ser meu próprio crítico, é uma das coisas que mais me ajuda (VALDYR, CEA-V).

Claro! ...Pelo menos, eu como pessoa, não consigo ser 100% em cada apresentação... mas na apresentação seguinte, no concerto seguinte, vou fazer muito melhor do que fiz no concerto anterior, e dessa forma o aluno vai escalando níveis. Então, isso é bom, boa pergunta, por que, nesse caso, sim! Sempre que avaliar essa apresentação posso ver em que nível estou (HUMBERTO, CEA-IV).

Na fala de Valdyr, pude identificar uma estratégia que ele utiliza para poder se autoavaliar. Em relação ao depoimento de Humberto, além de ser possível verificar que ele se autoavalia, o aluno explica por que acredita que é importante essa avaliação. Para Humberto, a autoavaliação serve como um monitoramento do desempenho que gera ações futuras para a correção das falhas, a fim de alcançar seu objetivo final.

Ao serem questionados a respeito de resultados negativos, os alunos demonstraram atribuir esse tipo de comportamento a fatores internos e controláveis, como, por exemplo, a falta de estudo ou esforço. Para Humberto “pode ser uma série de fatores... que incluem a concentração, como falamos antes... fatores de estudo também (HUMBERTO, CEA-IV). Arthur diz que podem ser muitos fatores “têm dias bons e têm dias ruins. Podem ser muitos fatores, que eu não estudei, que não me preparei bem para a atividade [...]” (ARTHUR, CEA-II). Raul atribui a problemas com o planejamento “[...] Se algo não sai bem, eu acredito que algo de nossa organização não está bem, ou que algo de meu planejamento pessoal não está bem. É a isso que eu atribuo” (RAUL, CEA-I). Renato acrescenta as condições físicas “Bom... pode ser por muitos fatores... pode ser pelas condições físicas que me encontre nesse momento... se não estudei muito bem, claro que também pode ser a falta de estudos...mas quase sempre, o geral é que, a

peça vai sair bem ou mal dependendo das condições que me encontre nesse momento” (RENATO, CEA-III).

De forma geral, a atribuição dos resultados negativos foi feita principalmente à falta de estudo (fator interno e controlável). A fala de Renato demonstra uma preocupação constante com as condições físicas. Ele é trompetista, instrumento que geralmente machuca os lábios mesmo dos músicos mais experientes, então as condições físicas às quais ele se refere (dos lábios) são de fundamental importância para o seu estudo e performance. Essa é uma causa que não possibilita o controle absoluto por parte do músico, e talvez, por esse motivo ele faça questão de enfatizar.

Perguntei também se em algum momento eles já atribuíram um desempenho negativo à falta de capacidade, e todos responderam que não. Um dos alunos se incomodou com a pergunta, e respondeu de forma enfática: “Bom... falta de capacidade não!... eu trocaria por falta de preparação... para que saia bem” (ARTHUR, CEA- II).

A partir da análise dos resultados desta pesquisa é possível dizer que os procedimentos metodológicos de ensino, utilizados pelos professores em *El Sistema*, favorecem o desenvolvimento da autorregulação acadêmica, porém, não foi possível averiguar com detalhes a segunda fase da autorregulação. Foi possível verificar que a fase antecedente (planejamento) e a fase autoreflexiva (avaliação, atribuição e correção), são as mais fortes e consistentes por parte dos alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

---

O *Sistema Nacional de Coros y Orquestas Infantiles e Juveniles de Venezuela* é um projeto de educação musical que está inserido no domínio da música coral e orquestral de concerto. Ao longo dos seus 40 anos de atividades, o projeto destacou-se internacionalmente por seus resultados artísticos e educacionais. Os êxitos que o projeto tem obtido são atribuídos ao modelo de ensino desenvolvido em *El Sistema*, modelo este que vêm sendo implementado em mais de 50 países que criaram projetos inspirados em *El Sistema*.

Com o intuito de compreender os procedimentos metodológicos de ensino utilizados em *El Sistema*, nesta pesquisa, esses procedimentos foram investigados a partir da abordagem da motivação para o ensino e a aprendizagem. Dentre as diversas abordagens teóricas que explicam a motivação humana, nesta pesquisa, utilizei, como base teórica, as concepções de Albert Bandura, contidas em sua obra intitulada “Teoria Social Cognitiva” (1986).

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar se os procedimentos metodológicos de ensino utilizados em *El Sistema* apresentam características que potencializam a motivação dos alunos que participam do projeto a partir da perspectiva da teoria de Bandura. Como objetivos específicos, esta pesquisa pretendeu averiguar se os procedimentos de ensino utilizados pelos professores interferem no processo de desenvolvimento das crenças de autoeficácia dos alunos e de que maneira isso ocorre e verificar se esses procedimentos influenciam no desenvolvimento do processo de autorregulação dos alunos.

A partir da revisão de literatura, foi possível verificar que os constructos autorregulação e crenças de autoeficácia apresentam-se como aspectos importantes para a motivação do aluno. A autorregulação da aprendizagem “relaciona-se com o processo que abarca a ativação e a manutenção das cognições, motivações, comportamentos e afetos dos alunos, planejados ciclicamente e ajustados com a finalidade de alcançar os seus objetivos escolares” (SIMÃO E FRISON, 2013, p. 78). Já as crenças de autoeficácia se apresentam como determinantes no nível de motivação do aluno, pois de acordo com a TSC, é a partir do julgamento dessas crenças que o indivíduo tem incentivo para agir em uma determinada direção.

Para atender aos objetivos desta pesquisa, o estudo de caso se mostrou a metodologia de pesquisa mais apropriada para esta investigação. As técnicas de coleta de dados consistiram de entrevistas semiestruturadas e de análise de documentos. Foram entrevistados professores, coordenadores de *El Sistema* visando obter informações a respeito dos procedimentos metodológicos de ensino utilizados por estes que pudessem evidenciar (ou não) o desenvolvimento da autorregulação acadêmica e o fortalecimento das crenças de autoeficácia dos alunos que fazem parte do projeto.

Embora não seja possível generalizar, tendo em vista a pequena parcela de participantes do projeto que foram entrevistados nesta pesquisa, a partir do relato dos entrevistados é possível considerar que a hipótese que norteou esta pesquisa é válida, ou seja, que os procedimentos metodológicos de ensino utilizados em *El Sistema* podem ser interpretados a partir da Teoria Social Cognitiva, e que estes garantem alto nível de motivação por favorecerem o aumento das crenças de autoeficácia de seus alunos e proporcionarem o desenvolvimento da autorregulação acadêmica de músicos e professores, podendo ser esse aspecto motivacional um dos fatores contribuintes para que o projeto alcance os resultados que vem obtendo.

Em relação aos procedimentos metodológicos de ensino, utilizados pelos professores, foi possível verificar que estes proporcionam ao aluno o desenvolvimento de fortes crenças de autoeficácia, principalmente por meio de experiência vicária e controle dos estados físicos e emocionais.

Em relação às experiências de domínio, embora os procedimentos que os professores relatam utilizar serem considerados pela literatura como favoráveis para proporcionar reais experiências de domínio aos alunos, não foi possível chegar a considerações consistentes, pois o principal procedimento, utilizado com esta finalidade, é a escolha do repertório em ordem crescente de dificuldade, porém, os alunos declararam sentir dificuldade para realizar as atividades. Além disso, os alunos tratam dificuldades como algo normal de um processo de aprendizagem, ou seja, eles não desistem da atividade mesmo que esta seja considerada difícil, e, por esse motivo ficou difícil identificar se as atividades propostas pelos professores estavam acima das condições dos alunos. Outro aspecto importante em relação à experiência de domínio que os dados apontaram, é que os alunos experimentam experiências exitosas a partir da autorregulação, ou seja, não necessariamente a escolha da tarefa é o determinante para o domínio.

Acredito que o fato de não ter sido possível identificar a partir de qual constructo os alunos experimentam o êxito em suas atividades se deve à proposta da TSC. Na abordagem de Bandura, as crenças de autoeficácia influenciam a autorregulação da mesma forma que a autorregulação influencia as crenças de autoeficácia. É importante destacar que, embora as crenças de autoeficácia sejam consideradas como elemento central da TSC, o próprio autor enfatiza que elas fazem parte da teoria, e dessa forma, não podem ser tratadas isoladamente, uma vez que o comportamento do indivíduo é considerado a partir da reciprocidade triádica proposta pela TSC. Assim, cabe destacar a importância de se desenvolver pesquisas que abordem a teoria como um todo, pois, tendo em vista a complexidade do comportamento humano a partir dessa perspectiva, ao isolarmos um dos constructos, é possível que cheguemos a resultados falhos. Por exemplo, se nesta pesquisa eu tivesse analisado os procedimentos metodológicos utilizados para o ensino da música em *El Sistema* com foco apenas nas crenças de autoeficácia, os resultados teriam sido bem diferentes dos aqui apresentados, pois não levariam em consideração que a partir da autorregulação também é possível se chegar a experiências exitosas.

Outro fator que, segundo Bandura, proporciona o desenvolvimento de fortes crenças de autoeficácia é a persuasão verbal. Por parte dos professores, foi possível

observar que estes utilizam a persuasão verbal como forma de motivação. No entanto, em relação aos alunos não foi possível fazer considerações consistentes em relação a esse fator, pois percebi certo incômodo por parte dos alunos em declarar que gostam ou esperam ser elogiados por seu desempenho. Aqui, destaco o importante papel que as entrevistas desempenharam para que fosse possível perceber esse incômodo por parte dos entrevistados. Mesmo as entrevistas tendo sido realizadas via web, foi possível analisar ritmo e expressões gestuais dos entrevistados, a surpresa com as perguntas, dentre outros, que evidenciavam o referido incômodo. Essas sutilezas não teriam sido percebidas sem o contato visual com os entrevistados. Aqui, enfatizo a necessidade de se abordar temas complexos que envolvem o comportamento dos indivíduos a partir de um contato visual pesquisador-participante. A maior parte das pesquisas, que utilizam a teoria de Bandura em suas investigações, acabam por isolar um dos constructos e utilizar escalas padronizadas para obter informações, por exemplo, a respeito das crenças de autoeficácia de um público específico. Assim como alertam Usher e Pajares (2008), com a realização desta pesquisa, percebi que a utilização de escalas limitaria a resposta dos participantes, podendo, assim, conduzir o pesquisador a resultados equivocados.

Os dados desta pesquisa demonstram que o aspecto mais consistente dos procedimentos metodológicos de ensino, utilizados em *El Sistema*, é a autorregulação da aprendizagem. Todas as fases de ensino possuem um planejamento (fase antecedente da autorregulação) direcionado à meta principal de cada fase, sendo que a meta de cada fase é uma das etapas que conduzem a meta principal de *El Sistema* – excelência na performance. Todo trabalho desenvolvido pelos professores passa por um constante processo de autoavaliação (fase reflexiva da autorregulação) com o intuito de identificar e corrigir possíveis falhas. A única fase do processo de autorregulação que não foi possível verificar com mais consistência foi a de monitoramento. Acredito que a dificuldade em analisar a fase de monitoramento da autorregulação se deu por dois motivos principais: 1) conforme mencionado no capítulo 1, é possível descrever as fases da autorregulação separadamente para fins didáticos, porém, por se tratar de um processo dinâmico cíclico, deve ser pensada em graus de um *continuum* e, dessa forma não acontecem de forma isolada, e 2) devido a uma limitação das técnicas de coleta de dados: creio que a análise de documentos e as entrevistas não se mostraram suficientes

para a coleta de todos os dados da pesquisa. Especificamente, em relação à fase de monitoramento da autorregulação, acredito que, por se tratar de um processo complexo, a observação das atividades, tanto dos professores quanto dos alunos, poderia ter fornecido dados mais consistentes para realizar a análise dessa fase da autorregulação.

Como resultado de todo esse processo de autorregulação que os professores e coordenadores descreveram utilizar em seus procedimentos metodológicos de ensino, foi possível perceber que os alunos são extremamente autorregulados. Todos estabelecem metas, desenvolvem estratégias, avaliam seu desempenho e buscam estratégias para corrigir falhas.

Com os dados desta pesquisa é possível considerar que a característica mais marcante da metodologia de ensino, criada em *El Sistema*, está em uma das capacidades básicas da agência humana – a autorregulação – ou seja, o modelo de ensino criado em *El Sistema* centra-se na ativação de uma das capacidades do próprio sujeito. Segundo Bandura (2008), todo indivíduo possui capacidades autorregulatórias, e é possível ativá-las e aperfeiçoá-las ao longo da vida. A partir dessa análise foi possível esboçar a macroestrutura da metodologia de ensino criada em *El Sistema* e relacionar essa macroestrutura com a teoria de Bandura. Em linhas gerais, acredito que as principais características da metodologia de ensino criada em *El Sistema* são:

- ensino coletivo – o processo de ensino musical se dá por meio de aulas coletivas;
- clareza de objetivo (excelência na performance de música coral e orquestral de concerto) – que é um dos aspectos fundamentais para o desenvolvimento do processo da autorregulação da aprendizagem;
- mobilidade acadêmica – o processo de ensino não acontece de forma seriada. O desempenho do aluno é o que determina o grupo do qual este fará parte e não o tempo de permanência no projeto ou a idade desse aluno, facilitando assim, tanto o desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem quanto das crenças de autoeficácia do aluno;
- autorregulação constante – o que permite as adaptações necessárias durante o processo de ensino e aprendizagem;



- procedimentos metodológicos de ensino abertos – o que permite utilizar tudo o que for necessário e realmente eficiente para cada contexto na busca por alcançar os objetivos propostos;
- fortes crenças de autoeficácia – procedimentos metodológicos de ensino que favorecem o aumento das crenças de autoeficácia dos participantes do projeto, promovendo assim um maior envolvimento e comprometimento de alunos, professores e coordenadores em busca do objetivo principal de ensino de *El Sistema*.

Acredito que, com a realização desta pesquisa, foi possível esboçar, em linhas gerais, a macroestrutura da metodologia de ensino criada em *El Sistema* e contribuir com a área da educação musical no que se refere tanto a compreensão de um modelo de ensino que está sendo desenvolvido ao longo de 40 anos e que, até então, carecia de tratamento científico, quanto a uma aproximação entre teoria e prática por meio da identificação de elementos pertencente à TSC de Bandura nos procedimentos metodológicos utilizados para o ensino da música em *El Sistema*. Dessa forma, não pretendo encerrar aqui a discussão a respeito do assunto nem apresentar dados conclusivos. Creio que essa foi a primeira de muitas etapas a serem cumpridas para que possamos compreender com maior profundidade todos os aspectos que envolvem os procedimentos metodológicos utilizados para o ensino da música em *El Sistema*.

Para trabalhos futuros, sugiro a ampliação do estudo, tanto no que se refere ao número de participantes, quanto às regiões da Venezuela em que estes atuam.

Embora os participantes desta pesquisa tenham origem de núcleos de diferentes regiões da Venezuela, atualmente estavam atuando na região de Caracas, e para que seja possível ter uma visão mais ampla a respeito da atuação destes profissionais no projeto como um todo é preciso obter informações com participantes das distintas regiões do país. Também creio ser importante a ampliação do método de pesquisa. Por se tratar de uma abordagem complexa, talvez a observação se apresente como uma técnica de coleta de dados que pode se somar às técnicas utilizadas nesta pesquisa.

Por último, não menos importante, talvez seja interessante investigar os constructos regulação e crenças de eficácia em *El Sistema* a partir de uma abordagem

coletiva, tendo em vista que os dados desta pesquisa apontam que existe uma estrutura bastante articulada em torno dos procedimentos de ensino utilizados por este. Percebi que tanto a autorregulação quanto as crenças de autoeficácia parecem estar fortemente presentes em sua estrutura organizacional, surgindo, assim, uma nova hipótese: existe um processo de regulação acadêmica e de crenças de eficácia coletivas promovidas institucionalmente por *El Sistema*?

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. C. Motivação e ensino de música. In: ILARI, B.; ARAÚJO, R. C. (Ed.) **Mentes em música**. Curitiba: Editora Ufpr, 2010. p.111-130.

ARAÚJO, R. C.; CAVALCANTI, C. R. P.; FIGUEIREDO, E. Motivação para aprendizagem e prática musical: dois estudos no contexto do ensino superior. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, p.249-272, out. 2009.

ARAÚJO, R. C.; CAVALCANTI, C. R. P.; FIGUEIREDO, E. Motivação para prática musical no ensino superior: três possibilidades de abordagens discursivas. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 24, p.34-44, set. 2010.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. Auto-eficácia Proposta por Albert Bandura: Algumas discussões. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006. p. 9-23.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. O papel da autoeficácia e autorregulação no processo motivacional. In: BORUCHOVITCH, Evelyn; BZUNECK, J. A; GUIMARÃES, S. É. R. (Org.). **Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 126-144.

BANDURA, A. **Social learning theory**. Englewood Cliffs, N.j.: Prentice-Hall, 1977.

BANDURA, A. The self-system in reciprocal determinism. **American Psychology**, Washington, v. 33, p.344-358, 1978. Disponível em: <<http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraPubs.html>>. Acesso em: 18 set. 2013.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action: a social cognitive theory**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

BANDURA, A. Social cognitive theory. In: VASTA, R. (Ed). **Annals of child development Vol. 6: Six theories of child development**. Greenwich: Jessica Kingsley Publishers, 1989. p. 1-60. Disponível em: <<http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraPubs.html>>. Acesso em: 18 set. 2013.

BANDURA, A. Self-Regulation of Motivation Through Anticipatory and Self-Reactive Mechanisms. **Perspectives On Motivation: Nebraska symposium on motivation**, Lincoln: University Of Nebraska Press, v. 38, p.69-164, 1991. Disponível em: <<http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraPubs.html>>. Acesso em: 18 set. 2013.

BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**, v. 28, p.117-148, 1993. Disponível em: <<http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraPubs.html>>. Acesso em: 18 set. 2013.

BANDURA, A. Self-efficacy. In: RAMACHANDRAN, V. S. **Encyclopedia of mental health**. 4. ed. New York: Academic Press, 1994. p. 71-81. (Encyclopedia of human behavior). Disponível em: <<http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraPubs.html>>. Acesso em: 18 set. 2013.

BANDURA, A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In: BANDURA, A. (Ed.). **Self-efficacy in Changing Societies**. New York: Cambridge University Press, 1995. p. 1-45.

BANDURA, A. **Self-efficacy**: The exercise of control. New York: Freeman, 1997.

BANDURA, A. Social cognitive theory: An agentic perspective. **Annual Reviews Psychology**, v. 52, p.1-26, 2001. Disponível em: <<http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraPubs.html>>. Acesso em: 18 set. 2013.

BANDURA, A. Social Cognitive Theory in Cultural Context. **Applied Psychology: An international Review**, 2002,51(2), pp. 269–290.

BANDURA, A. Guide for constructing self-efficacy scales. In: URBAN, T. **Self-efficacy beliefs of adolescents**. 2006. Disponível em: < <http://www.des.emory.edu/mfp/014-BanduraGuide2006.pdf>> acesso em: 20 de janeiro de 2014.

BANDURA, A. A evolução da Teoria Social Cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed Editora S. A., 2008a. p. 15-42.

BANDURA, A. O sistema do self no determinismo recíproco. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed Editora S. A., 2008b. p. 43-68.

BANDURA, A. O exercício da agência humana por meio da eficácia coletiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed Editora S. A., 2008d. p. 115-122.

BANDURA, A. Teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed Editora S. A., 2008c. p. 69-96.

BANDURA, A.; SCHUNK, D. H. Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, 41, pp.586-598, 1981.

BANDURA, A.; WALTERS, R.H. **Social learning and personal development**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1963.

BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v.18, n.3, p.401-409, set./dez. 2014.

BORZACCHINI, C. **Venezuela en el cielo de los escenarios**. Caracas: Fundación Bancaribe, 2010.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; B. José Aloyseo. (Org.). **A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea**. 4ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2009a. p. 9-36.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea**. 4ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2009b. p. 116-133.

BZUNECK, J. A. **Motivar seus alunos: sempre um desafio possível**. Disponível em: <<http://www.unopar.br/2jepe/motivacao.pdf>> acesso em 10 de dezembro de 2013.

CAVALCANTI, C. R. P. **Auto-regulação e prática instrumental: um estudo sobre as crenças de auto-eficácia de músicos instrumentistas**. 2009. 1 v. Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

CHARTIER, A. M. Dos abecedários aos métodos de leitura: gênese do manual moderno antes das leis Ferry (1881). In: CHARTIER, A. M. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 67-119.

CIRIBELLI, M. C. **Como elaborar uma dissertação de mestrado através da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2003.

COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. Auto-eficácia e a motivação para aprender: considerações para o desempenho escolar dos alunos. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Org.) **Auto-eficácia em diferentes contextos**. São Paulo: Alínea, 2006. p. 87-109.

CREECH, A. et al. **El Sistema and Sistema-Inspired Programmes: A Literature review of research, avaluation and critical debates**. 2013. Disponível em: <<http://sistemaglobal.org/>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention**. New York: Harper Collins, 1996.

DAVIDSON, J.W., HOWE, M.J.A, SLOBODA, J.A.,. The role of parental influences in the development of musical performance. **British Journal of Developmental Psychology**, 1996, n.14, pp.399-412.

DENZIN, N.Z. **The research Act**. Chicago: Aldine Publishing, 1973.

FEYERABEND, P.K. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

FMSB. **Fundación Musical Simón Bolívar**. 2013. Disponível em: <<http://fundamusical.org.ve>>. Acesso em: 09 jan. 2013.

FRISON, L. M. B. **Auto-regulação da aprendizagem: Atuação do pedagogo em espaços não-escolares**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

FROME, P., M., ECCLES, J. S. Parents' Influence on Chidren's Achievement-Related Perceptions. **Journal of Personality and Social Psychology**. 1998, vol.74, n. 2, pp.435-453.

GEMBRIS, H.; DAVIDSON, J. W. Environmental influences. In: PARNCUTT, R.; MCPHERSON, G. (Ed.) **The science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning**. New York: Oxford University Press, 2002. p. 17-30.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 1989.

HALLAM, S. Musical motivation: Toward a model synthesizing the research. **Music Education Research**,, v. 4, n. 2, p.225-244, 2002.

HALLAM, S. The Development of Metacognition in Musicians: Implications for Education. **British Journal Of Music Education**,, v. 18, n. 1, p.27-39, 2001.

HENDRICKS, K. S. Changes in self-efficacy beliefs over time: Contextual influences of gender, rank-based placement, and social support in a competitive orchestra environment. **Psychology Of Music**, v. 42, n. 3, p.347-365, 2014.

HUERTAS, J. A. **Motivación: querer aprender**. Buenos Aires: Aiqué, 2001.

JESUS, S. N. **Motivação e formação de professores**. Portugal: Quarteto Editora, 2000.

KRÜGER, I. M. **Levantamento de dados para a Implementação do Núcleo de Curitiba do Sistema Mundial de Coros e Orquestras**. Monografia (Especialização em Gestão Cultural), Faculdade Senac Ead/rs, Porto Alegre, 2012.

KRÜGER, I. M.; ARAÚJO, R. C. **O Processo de Aprendizagem da Composição Musical em Aulas Coletivas por meio das Experiências Vicárias**. Belém: Anais do SIMCAM IX Simpósio de Cognição e Artes Musicais - SIMCAM 9, 2013. p. 21-31.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: Artes Medicas Sul Ltda, 1998. Tradução: Heloisa Monteiro e Francisco Settineri.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 10. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 2007.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MATTHEWS, W. K.; KITSANTAS, A. The role of the conductor's goal orientation and use of shared performance cues on collegiate instrumentalists' motivational beliefs and performance in large musical ensembles. **Psychology Of Music**, ., v. 41, n. 5, p.630-646, 2012.

MAYER, R. E. Cognitive, metacognitive and motivational aspects of problem solving. **Instructional Science**, v. 26, p.49-63, 1998.

McCORMICK, J.; McPHERSON, G. The role of self-efficacy in a musical performance examination: An exploratory structural equation analysis. **Psychology Of Music**, ., v. 31, n. 1, p.37-51, 2003.

McPHERSON, G. The role of parents in children's musical development. **Psychology Of Music**, v. 37, n. 1, p.91-110, 2009.

McPHERSON, G.; McCORMICK, J. Motivational and self-regulated learning components of musical practice. **Bulletin Of The Council For Research In Music Education**, ., v. 141, p.98-102, 1999.

McPHERSON, G. E.; McCORMICK, J. The Contribuition of Motivational Factors to Instrumental Performance in a Music Examination. **Research Studies In Music Education**, ., v. 15, n. 1, p.30-33, 2000.

McPHERSON, G.; McCORMICK, J. Self-efficacy and music performance. **Psychology Of Music**, v. 34, n. 3, p.322-336, 2006.

MILLER, N.E.; DOLLARD, J. **Social learning and imitation**. New Haven, CT: Yale University, 1941.

MILLS, C.W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

MILLS, C.W. **Sociologia do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

MINAYO, M. C. S. Entre vãos de água e passos de elefante: Caminhos da investigação na atualidade. In: MINAYO, M. C. S; DESLANDES, S. F. (Orgs). **Caminhos do pensamento: epistemologia do método**. Rio de Janeiro, FIOCRUZ, 2002. pp.17-31.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 27 ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MORA-BRITO, D. I. **Between social harmony and political dissonance: the institutional and policy-based intricacies of the Venezuelan System of Children and Youth Orches**. Dissertação (Mestrado) - Curso de Arts, University Of Texas, Austin, 2011.

O'NEILL, S. Quais os motivos do insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical?: Motivação e Flow Theory. **Revista do Cipem**, Porto, n. 1, p.35-43, 1999. Disponível em: <<http://cipem.wordpress.com/revista/revista-1999-nº-1/>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

O'NEILL, S; MCPHERSON, G. Motivation. In: PARNCUTT, R.; MCPHERSON, G. (Ed.) **The science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning**. New York: Oxford, 2002. p. 31-46.

PAJARES, F. Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for Teachers and Parents. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Ed.). **Self-Efficacy Beliefs of Adolescents**. .: Age Publishing, 2006. p. 339-367.



PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Eds). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed Editora S. A., 2008. p. 97-114.

PAJARES, F.; SCHUNK, D. H.. Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept and school achievement. In: RIDING, R.; RAYNER, S.(Eds). **Perception**. London: Ablex Publishing, 2001. p. 239-266. Disponível em: <<http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/PajaresSchunk2001.html>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

PAJARES, F.; SCHUNK, D. H. The self and academic motivation: theory and research after the cognitive revolution. In: ROYER, J. M. (Ed). **The cognitive revolution in educational psychology**. Massachusetts: Age Publishing, 2005. p. 165- 199.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Auto-regulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.) **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed Editora S. A., 2008. p. 149-164.

POLYDORO, S. A. J.; AZZI, R. G. Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. **Psicol. educ. no. 29**. São Paulo, 2009, pp.75-94.

PINTRICH, P. The role of goal orientation in self-regulated learning. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (Ed.). **Handbook of self-regulation**. Academic Press, 2000. p. 452-502.

PINTRICH, P.; SCHUNK, D. The Role of Expectancy and Self-Efficacy Beliefs. In: PINTRICH, P.; SCHUNK, D. (Org.). **Motivation in Education: Theory, Research & Applications**. Englewood Cliffs: Prentice-hall, 1996. p. Ch. 3.

PINTRICH, P.; SCHUNK, D. **Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones** (2ª ed.). Madrid: Pearson Educación, 2006.

PRICE, H. E.. The effect of conductor academic task presentation, conductor reinforcement, and ensemble practice on performers' musical achievement and attitude. **Journal Of Research In Music Education**, n. 31, p.245-257, 1983.

REEVE, J. **Motivação e Emoção**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ltc Editora, 2006. Tradução de Luís Antônio Fajardo Pontes e Stella Machado.

RENEWICK, J. M.; MCPHERSON, G. Interest and choice: Student-selected repertoire and its effect on practising behaviour. **British Journal Of Music Education**, v. 19, n. 2, p.173-188, 2002.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. **Contemporary Educational Psychology**, 25, 54–67, 2000.

SÁNCHEZ, F. El Sistema Nacional para las Orquestas Juveniles e Infantiles: La nueva educación musical de Venezuela. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 18, p.63- 69, out. 2007.

SANTIAGO, P. F. A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental. **Per musí**, Belo Horizonte, 2006, n. 13, p. 52-62.

SANTOS, B. S.; ANTUNES, D. D.; SCHMITT, R. E. O processo Motivacional na Educação Universitária. In: SANTOS, B. S.; CARREÑO, Á. B. (Orgs.). **A motivação em Diferentes Cenários**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, pp.21-31.

Schunk, D. H. Self-efficacy and achievement behaviors. **Educational Psychology Review**, 1989, 1, 173–208.

SCHUNK, D. Self-efficacy and academic motivation. **Educational Psychologist**, .., n. 26, p.207-231, 1991.

SCHUNK, D. Self-efficacy and education and instruction. In: MADDUX, J. E. (Ed.). **Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application**. New York: Plenum, 1995. p. 281-303.

SCHUNK, D. H. Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.r.; M.ZEIDNER (Eds). **Handbook of self-regulation**. [s.l.]: Academic Press, 2000. p. 631-649.

SCHUNK, D. H. Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. **Educational Psychologist**, 40, 85-94, 2005.

SCHUNK, D.; PAJARES, F. The Development of Academic Self-Efficacy. In: WIGFIELD, A; ECCLES, J. S. (Org.).**Development of achievement motivation**. San Diego: Academic Press, 2001. p. 1.

SCHUNK, D; RICE, J. M. Learning goals and progress feedback during reading comprehension instruction. **Journal Of Reading Behavior**, v. 23, p.351-364, 1991.

SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. Self-regulation in education: retrospect and prospect. In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (Eds). **Self-regulation of learning and**

**performance:** issues and educational applications. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1994. p. 305-314.

SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. Self-regulation and learning. In: WEINER, I. B.; REYNOLDS, W. M.; MILLER, G. E. **Handbook of Psychology: Educational of Psychology**. New Jersey: John Wiley & Sons, 2003. p. 59- 78.

SICHIVITSA, V. Influences of parental support in music, prior choral experience, self-efficacy, formal and informal. **Journal Of Integrative Psychology**, n. 2, p.1-1, 2002.

SICHIVITSA, V. The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. **Research Studies In Music Education**, v. 29, p.55- 67, 2007.

SILBERMAN, L. S. **Globalizing El Sistema: Exploring the growth and development of El Sistema inspired programs around the world**. Eugene, Oregon: University of Oregon, 2013.

SILVER, W. S., MITCHELL, T. R., & GIST, M. E. Responses to successful and unsuccessful performance: The moderating effect of self-efficacy on the relationship between performance and attributions. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, 62, 286-299, 1995.

SIMÃO, A. M. V.; FRISON, L. M. B. Autorregulação da aprendizagem: Abordagens teóricas e desafios para práticas em contextos educativos. **Cadernos de educação**, Pelotas, p. 2-20, mai./ago ,2013.

STAKE, R. E. **The art of case study research**. London: Sage, 1995.

TUNSTALL, T. **Changind Lives:** Gustavo Dudamel, El Sistema, and the Transformative Power of Music. New York: W.w. Norton & Company, 2012.

USHER, E.; PAJARES, F. Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. **Review of Educational Research**. v.78, n.4, p.751-796, dez.2008.

WEIDENBACH, V. **The influence of self-regulation on instrumental music practice**. (Tese de Doutorado)- University of Western Sydney, Nepean, 1996.

WEINER, B. Attribution Theory Revised: transforming cultural, plurality into theoretical unity. In: McLNERNEY, D.M.; ETEN, S.V. **Big Theories revised**. Vol.4, 2004.

WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S. Introduction. In: WIGFIELD, A.; ECCLES, J. S. **Development of achievement motivation**. Massachusetts: Academic Press, 2002. p. 1-14.

YIN, R. **Estudo de caso Planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. Tradução: Daniel Grassi.

ZELENAK, M. S. **Self-Efficacy in Music Performance**: Measuring the Sources among Secondary School Music Students. 187 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doctor Of Philosophy, Departamento de School Of Music College Of The Arts, University Of South Florida, Florida, 2011.

ZIMMERMAN, B. J. Academic studying and the development of personal skill: a self-regulatory perspective. **Educational Psychologist**, v. 25, n. 1, p.82-91, 1998.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich e M. Zeidner (Eds.), **Handbook of Self-Regulation**. New York: Academic Press, 2000a, p. 13-39.

ZIMMERMAN, B.J. Self-efficacy: an essential motive to learn. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, p.82-91, 2000b.

ZIMMERMAN, Barry J.. Adolescent's development of personal agency: the role self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In: PAJARES, F.; URDAM, T.. **Self-efficacy beliefs of adolescents**. Greenwich: Information Age Publishing, 2006. p. 45- 69.

ZIMMERMAN, B. J.; BANDURA, A.; MARTINEZ-PONZ, M.. Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. **American Educational Research Journal**, 29, p. 663–676, 1992.

ZIMMERMAN, B. J.; BANDURA, A. The impact of self-regulatory influences on writing course attainment. **American Educational Research Journal**, v. 31, n. 4, p.845-862, 1994.

ZIMMERMAN, B. J.; BONNER, S.; KOVACH. **Developing Self- Regulated Learners: Beyond Achievement to Self-Efficacy**. New York: American Psychological Association, 1996.

ZIMMERMAN, B.; CLEARY, T. J. Adolescents' development of personal agency: the role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In: PAJARES, F. URDAN, T. **Self-efficacy beliefs of adolescents**. Greenwich: Age Publishing, 2006. p. 45-69.

ZIMMERMAN, B.; KITSANTAS, A. Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. **Contemporary Educational Psychology**, n. 30, p.397-417, 2005.

ZIMMERMAN, B.; KITSANTAS, A; CAMPILLO, M. Evaluación de la autoeficacia regulatória: uma perspectiva social cognitiva. **Evaluar**, ., v. 5, p.1-21, 2005.

ZIMMERMAN, B; MARTINEZ-PONS, M. Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. **Relating Grade, Sex, And Giftedness To Self-efficacy And Strategy Use**, ., v. 81, p.51-59, 1990.

## *APÊNDICES*

---

## APÊNDICE A – ROTEIRO ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COORDENADORES

Nome:

Idade:

Função:

Instrumento:

Núcleo:

Quando você começou a trabalhar em *El Sistema*?

Como foi sua formação musical?

- 1 – Como ocorre o ingresso dos alunos em El Sistema?
- 2 – A partir de qual idade são aceitos alunos para participar do projeto?
- 3 – Existe algum limite máximo de idade para os alunos participarem do projeto?
- 4 – Como é a estrutura dos núcleos? Em todos tem uma orquestra, coro?
- 5 – Quais são as disciplinas (atividades) desenvolvidas nos núcleos?
- 6 – Como é o calendário escolar dos alunos? Qual o período de férias?
- 7 – Qual é o horário das aulas nos núcleos? Quantas horas diárias? Quantas vezes por semana?
- 8 – Como é feita a distribuição dos alunos nos núcleos?
- 9 – Vocês desenvolveram algum método de ensino em El Sistema? Como é esse método?
- 10 – A informação que eu tenho é que a metodologia desenvolvida em El Sistema é uma adaptação de metodologias já existentes, que metodologias são estas que foram adaptadas por El Sistema?
- 11 – A informação que eu tenho é de que o currículo é estruturado em fases, você confirma esta informação? Você pode me explicar como são estas fases?
- 12 – Quais atividades são realizadas em cada uma das fases?
- 13 – Existem provas para que o aluno passe de uma fase para outra? Como são estas provas?
- 14 – A informação que tenho é que existe um plano de docência. Que plano é esse? Eu posso ter acesso a ele?
- 15 – Como funciona a contratação de professores para os núcleos?
- 16 – Os ex-alunos são contratados para serem professores dos núcleos? Com que frequência?

17 – Os professores passam por algum tipo de curso de qualificação/capacitação para ingressar como professor em El Sistema? Como funcionam estes cursos? Existe algum material (apostila do curso, livro, programa) ao qual eu possa ter acesso?

18 – Após a contratação, os professores passam por cursos de aperfeiçoamento/reciclagem? Como são estes cursos?

19 – Os alunos que ainda estão em formação podem ser contratados para dar aula para turmas iniciantes? Como funciona a esse tipo de contratação? Estes alunos são supervisionados?

20 – A informação que eu tenho é de que os professores e coordenadores de núcleo tem autonomia para adaptar o currículo de acordo com as necessidades de cada núcleo. Existe alguma instrução que deve ser cumprida pelos professores e coordenadores independente do núcleo em que trabalham? Você pode me falar um pouco a respeito?

21 – Cada núcleo possui um coordenador geral, certo? Como é feita a escolha deste coordenador? Quais as funções do coordenador do núcleo?

22 – Existe uma orquestra em cada núcleo? Existem orquestras a nível estadual e nacional, correto? Como funciona o processo de seleção para o ingresso nas seleções estadual e nacional?

23 – Qual o período de permanência dos alunos que ingressam nas orquestras estaduais e nacional?

24 – Após ingressar nas orquestras estadual e nacional, o aluno faz algum tipo de prova/teste para manter sua vaga na orquestra?

25 – As orquestras dos núcleos costumam fazer apresentações públicas?

26 – Os pais/familiares dos alunos participam das atividades promovidas por El Sistema? De que forma?

27 – Como é o envolvimento da comunidade com o projeto? Quais atividades são desenvolvidas pelos membros da comunidade?

28 – Você se sente competente (capaz/confiante) em realizar suas atividades em El Sistema?

28 – Se você quiser falar mais alguma coisa sobre sua participação em *El Sistema* fique à vontade!



## APÊNDICE B – ROTEIRO ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PROFESSORES

Nome:

Idade:

Função:

Instrumento:

Núcleo:

Quando você começou a trabalhar em *El Sistema*?

Como foi sua formação musical?

- 1 – Como você considera o seu ambiente de trabalho?
- 2 – Como você considera sua relação com os outros professores de El Sistema? Vocês costumam trocar experiências, informações, material?
- 3 – Você trabalha com qual faixa etária?
- 4 – Quais são os objetivos/metast desta fase de ensino?
- 5 – Nessa faixa etária quantas vezes por semana as crianças tem aula? Qual o tempo de duração dessas aulas?
- 6 – Em média quanto tempo cada aluno fica na mesma fase? Qual o critério adotado para que o aluno passe de uma fase para outra (ele faz um teste, é em função da faixa etária, do nível de desenvolvimento, etc.)?
- 7 – A informação que eu tenho é a de que os professores dos núcleos têm autonomia para organizar o currículo da forma que melhor se adapte ao contexto do núcleo, você confirma esta informação? Existe alguma instrução, regra, pensamento, ideologia, etc., que deve ser seguido por todos os professores indifferente do núcleo ao qual façam parte? Você pode me falar um pouco a respeito?
- 8 – Existe algum método ou metodologia que você utiliza nas aulas? Você pode falar um pouco sobre ele?
- 9 – Como é organizado o currículo nessa fase? Existem atividades específicas a serem cumpridas?
- 10 – Quais são as atividades realizadas com as crianças nessa fase? Como você seleciona estas atividades?
- 11 – Você costuma ter um plano de aula específico para cada aula? Você pode me mostrar algum?
- 12 – Você costuma planejar metas para suas aulas? Como essas metas são estabelecidas? (por ano, semestre, mês, semana, aula). Você explica para os alunos essas metas?

13 – Com base na resposta anterior: Como você organiza as aulas para que os alunos cumpram

essas metas? Quais recursos/estratégias você utiliza?

14 – Como as atividades são organizadas durante as aulas? Existe um dia específico para cada atividade, o tempo da aula é dividido em várias atividades, etc.? Quanto tempo é destinado para cada atividade?

15 – Você costuma orientar seus alunos sobre como eles devem estudar em casa? (por exemplo: ter uma rotina de estudos, organizar o tempo de estudo, usar o metrônomo, fazer exercícios de técnica, etc).

16 – Você incentiva seus alunos a desenvolverem uma estratégia própria de estudo? De que forma você faz isso? Pode me dar um exemplo?

17 – Você sente dificuldade em manter as crianças envolvidas nas atividades que você propõe? Como você faz para manter os alunos envolvidos nas atividades?

18 – Na sua opinião os alunos costumam se manter envolvidos nas atividades? A que você associa o envolvimento (ou não) deles?

19 – Após a performance (seja em público ou na sala de aula) você costuma discutir com os alunos a respeito dos resultados que eles estão tendo e a respeito do que ainda está faltando para que o objetivo final seja alcançado? Como ocorrem estes debates?

20 – Você costuma incentivar seus alunos a se autoavaliarem? De que forma? Você considera isso importante? Por que?

21 – Quando o resultado da performance dos alunos não é a esperada você comunica a eles? De que forma? O que você diz a eles sobre a ocorrência de resultados negativos na performance?

22 – Qual o objetivo da utilização de versões simplificadas das obras orquestrais? Qual o benefício você acredita que essa prática proporciona ao aluno?

23 – As versões são feitas de acordo com o que se espera para a fase ou de acordo com o desenvolvimento do aluno que vai executar. Por exemplo: a parte do violino 2 na fase X é a mesma utilizada para todos os alunos, ou se um determinado aluno possui mais dificuldade a parte do violino 2 é adaptada de acordo com a dificuldade que ele possui?

24 – Os alunos que possuem mais facilidade costumam ajudar os que apresentam mais dificuldade? De que forma? Você incentiva essa troca de experiência entre seus alunos? Você acha essa prática importante? Por que?

25 – Você costuma mostrar vídeos para seus alunos de músicos profissionais ou de alunos que já estão em um nível de desenvolvimento superior a eles? Esses vídeos são de músicos formados em El Sistema? Qual a reação dos alunos ao assistirem estes vídeos? Você acha que eles se inspiram nesses músicos? Por que?

26 – Você costuma elogiar/incentivar seus alunos? Em quais situações? Que tipo de elogio você faz? Você acha importante fazer elogios? Por que?

27 – O que você faz quando um aluno não está conseguindo ou não quer acompanhar as atividades propostas para o grupo? Qual a reação dos outros alunos quando

28 – Os alunos fazem apresentações em público com frequência? Isso é uma regra do projeto ou fica a critério do professor? Você acha essas apresentações importantes para o desenvolvimento dos alunos? Por que?

29 – Como você prepara os alunos para as apresentações? Quando vocês tem apresentações marcadas a rotina de aula/ensaio é modificada? De que forma?

30 – Eles costumam ficar nervosos/ansiosos nessas situações? Você consegue identificar a causa desse comportamento? Você tem alguma estratégia para ajudar eles a não ficarem nervosos nessas situações? Qual?

31 – Os familiares dos alunos se envolvem na preparação deles para as apresentações? De que forma?

32 – Os pais/familiares dos alunos se envolvem/participam do processo de aprendizagem deles? De que forma?

33 – Os alunos levam atividades para fazer em casa? Os pais auxiliam os alunos em casa? De que forma? Existe algum tipo de treinamento para os pais auxiliarem os filhos em casa?

34 – Você se sente competente (capaz/confiante) em realizar suas atividades em *El Sistema*?

35 – Se você quiser falar mais alguma coisa sobre sua participação em *El Sistema* fique à vontade!

## APÊNDICE C – ROTEIRO ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA ALUNOSMÚSICOS

Nome:  
Idade:  
Função:  
Instrumento:  
Núcleo/Orquestra:  
Quando você começou a estudar em *El Sistema*?

- 1 – Como é sua relação com seus colegas? Eles ajudam você nas atividades? De que forma? E você ajuda seus colegas nas atividades? De que forma?
- 2 – Quais são suas metas (objetivos, sonhos, desejos) com o estudo da música em El Sistema?
- 3 – Seus pais se envolvem nas atividades que você desenvolve em El Sistema? De que forma?
- 4 – Quando você estuda em casa como é sua rotina de estudos? (dias da semana que estuda, horas ao dia, você tem um plano de estudos, horário fixo para estudar, metas a serem cumpridas, exercícios estabelecidos, etc). Fale um pouco sobre sua rotina.
- 5 – Se o aluno possuir plano/metast: De que forma você organiza essas metas? Você tem alguma estratégia para alcançar essas metas?
- 6 – Você costuma conversar com seu professor sobre como você estuda em casa? Ele instrui você a respeito do estudo em casa? De que forma?
- 7 – Antes de iniciar um dia de estudo você pensa em estratégias para alcançar suas metas? Você relembra as instruções do professor? Fale um pouco a respeito.
- 8 – Como você se prepara para as apresentações? Você tem algum plano, estratégia, etc. específico quando vai ter uma apresentação?
- 9 – Tem alguma situação que faça você perder o interesse (concentração) no estudo? Qual? O que você faz para superar essa dificuldade?
- 10 – Ao final de um dia de estudos/performance você costuma avaliar seus resultados? De que forma? E se ao avaliar esses resultados você considerar que os resultados não são os que você esperava o que você faz?
- 11 – Já aconteceu de você não ter um bom desempenho em uma apresentação? A que você atribuiu esse desempenho inadequado?

12 – O que o seu professor fala para você quando o seu desempenho fica abaixo do esperado?

13 – Você se sente competente (capaz/confiante) em fazer música?

14 – Você sente dificuldade em compreender as metas, atividades, objetivos propostos pelos professores em El Sistema?

15 – O que você faz quando está com dificuldade em realizar alguma atividade/repertório?

16 – Quando você sente dificuldade em realizar alguma atividade, repertório, etc. você recebe explicação/ajuda de seu professor (a)?

17 – Na sua opinião, a explicação/ajuda que você recebe de seu professor é fundamental para que você tenha um bom desempenho nas suas atividades musicais? Por que?

18 – O fato de você saber que músicos como o Gustavo Dudamel, Edcson Ruiz, etc. foram formados no mesmo projeto que você estuda hoje, faz você acreditar que você também tem capacidade de ter uma carreira de sucesso como a desses músicos? Fale a respeito.

19 – Você aprende com seus colegas? Você pode me falar como isso acontece?

20 – Tem alguma pessoa que incentiva você a estudar em El Sistema? Quem é essa pessoa? De que forma?

21 – Você gosta de receber elogios por sua performance com o instrumento? Você espera receber elogios após realizar uma atividade/apresentação? Por que?

22 – Você se sente nervoso (a), ansioso (a), ou tem medo de tocar em público? Fale um pouco sobre isso.

23 – O que você faz para superar essas situações? (você tem alguma estratégia, costume, ritual, etc.)

24 – Se você quiser falar mais alguma coisa sobre sua participação em *El Sistema* fique à vontade!